

Flávia Reis de Oliveira
Thays Carvalho Gonem
Mariana Parise Brandalise Dalsotto
Terciane Ângela Luchese
Sônia Regina da Luz Matos
Roberto Rossi Menegotto
Emanuele Mendonça de Freitas
(Orgs.)



III Colóquio de Educação Discente

Educação e diferença: resistências e escapes

Anais de resumos e programação



III Colóquio de Educação Discente

Educação e diferença: resistências e escapes

Anais dos resumos

Flávia Reis de Oliveira
Thays Carvalho Gonem
Mariana Parise Brandalise Dalsotto
Terciane Ângela Luchese
Sônia Regina da Luz Matos
Roberto Rossi Menegotto
Emanuele Mendonça de Freitas
(Org.)

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

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Presidente:

Ambrósio Luiz Bonalume

Vice-Presidente:

José Quadros dos Santos

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Reitor:

Evaldo Antonio Kuiava

Vice-Reitor:

Odacir Deonísio Gracioli

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:

Juliano Rodrigues Gimenez

Pró-Reitora Acadêmica:

Nilda Stecanela

Diretor Administrativo-Financeiro:

Candido Luis Teles da Roza

Chefe de Gabinete:

Gelson Leonardo Rech

Coordenador da Educs:

Renato Henrichs

CONSELHO EDITORIAL DA EDUCS

Adir Ubaldino Rech (UCS)

Asdrubal Falavigna (UCS)

Jayme Paviani (UCS)

Luiz Carlos Bombassaro (UFRGS)

Nilda Stecanela (UCS)

Paulo César Nodari (UCS) – presidente

Tânia Maris de Azevedo (UCS)

III Colóquio de Educação Discente

Educação e diferença: resistências e escapes

Anais de resumos

Flávia Reis de Oliveira
Thays Carvalho Gonem
Mariana Parise Brandalise Dalsotto
Terciane Ângela Luchese
Sônia Regina da Luz Matos
Roberto Rossi Menegotto
Emanuele Mendonça de Freitas
(Org.)

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



Coordenação Geral

Flávia Reis de Oliveira
Sônia Regina da Luz Matos
Terciane Ângela Luchese
Thays Carvalho Gonem

Comissão Organizadora

Caroline Kloss
Daniela Corte Real
Eliana Rela
Emanuele Mendonça de Freitas
Flávia Reis de Oliveira
Gilson Luís de Oliveira Palhano
Helenara Sironi de Moraes
José Edimar de Souza
João Paulo Borges da Silveira
Juliana Goulart Machado
Mariana Parise Brandalise Dalsotto
Mirley Tereza Correia da Costa
Roberto Rossi Menegotto
Sônia Regina da Luz Matos
Tânia Maris de Azevedo
Terciane Ângela Luchese
Thays Carvalho Gonem
Viviane Maruju

Comissão Científica

Andreia Inês Hanel Cerezoli – UCS	João Paulo Borges da Silveira – UCS
Caroline Caldas Lemons – UCS	Juliana Goulart Machado – UCS
Caroline Scussiatto – UCS	Leonardo Lodi – UNISINOS
Cassiane Curtarelli Fernandes – UCS	Marcos Luiz Hinterholz – UFRGS
Cláudia Soave – UCS	Mariana Parise Brandalise Dalsotto – UCS
Daiane Dala Zen – UCS	Milena Schneid Eich – UCS
Daniela Corte Real – UCS	Mirley Tereza Correia da Costa – UCS
Débora Wobeto – UFRGS	Olivia Silva Nery – PUC-RS
Deise da Silva Santos – UCS	Paola Delazzeri – UDESC
Eduardo Cristiano Hass da Silva – UNISINOS	Patrícia Giuriatti – UCS
Emanuele Mendonça de Freitas – UCS	Roberto Rossi Menegotto – UCS
Fabiana Kaodinski – UCS	Simone Côrte Real Barbieri – UCS
Gisele Belusso – UCS	Thays Carvalho Gonem – UCS
Graziela Rossetto Giron – UCS	Viviane Maruju – UCS
Helenara Sironi de Moraes – UCS	Ygor Corrêa – UniRitter
Heloísa Giron – PUC-RS	
Joanne Cristina Pedro – UCS	

Site

www.ucs.br/site/eventos/

Realização

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

Apoio

Programa de Pós-Graduação em Educação 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.

© dos autores

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

C719t Colóquio de Educação Discente (3.: 2018 out. 9-10: Caxias do Sul, RS)
III Colóquio de Educação Discente [recurso eletrônico] : educação e diferença : resistências e escapes : anais dos resumos / Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação; org. Flávia Reis de Oliveira ... [et al.]. – Caxias do Sul, RS : Educs, 2018.

Dados eletrônicos (1 arquivo).

ISBN 978-85-7061-947-1

Apresenta bibliografia.

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Educação – Congressos. I. Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Oliveira, Flávia Reis de. 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
Michele Fernanda Silveira da Silveira – CRB 10/2334.

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

Sumário

Apresentação	7
---------------------------	----------

Grupos de trabalho

GT 1 – Manifestações literárias como forma de representação cultural	10
GT 2 – Mire e veja: janelas da arte na educação	53
GT 3 – Leitura, escrita e subjetividade: encontro com narrativas da diferença em educação	80
GT 4 – Discurso, argumentação e ensino de línguas	105
GT 5 – Biopolítica: educação entre seus processos restritivos e de resistência	131
GT 6 – Políticas e práticas em educação não formal: espaços, tempos e agentes	151
GT 7 – A educação como estratégia política de luta e resistência	173
GT 8 – Tecnologia e educação: caminhos possíveis	224
GT 9 – Inclusão, alteridade e diferença	238
GT 10 – Diálogo, educação e conscientização: o legado histórico de Paulo Freire	272
GT 11 – Educação, história e memória: reflexões em perspectiva histórica	294
GT 12 – História da educação, políticas educacionais e instituições escolares	327

Apresentação

O Colóquio de Educação Discente (Cedu) é um evento promovido e organizado pelo corpo discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu-UCS), em parceria com demais programas de pós-graduação *stricto sensu* da Instituição. No ano de 2018, em sua terceira edição, congregou discentes da UCS e de outras universidades em diferentes etapas de formação, com o objetivo de ampliar os espaços de diálogo acerca de temas diversos do campo da educação.

O evento ocorreu nos dias 9 e 10 de outubro, no campus-sede da Universidade de Caxias do Sul e integrou as atividades comemorativas de dez anos do PPGEdu. Foram dois dias protagonizados por discentes, mestrandos e doutorandos, que organizaram o evento, coordenaram Grupos de Trabalho, ministraram minicursos e apresentaram suas pesquisas. A temática dessa edição, *Educação e diferença: resistências e escapes*, perpassou todos esses espaços de discussão, que foram organizados basicamente em torno de cinco eixos temáticos: arte e cultura; linguagem; políticas; inclusão e tecnologia; e historicidade.

A programação iniciou em uma cerimônia de abertura, em que foi exibido o vídeo “White enough?”, de autoria de Filipe Vebber (Unicamp), seguido da conferência “Educação & Diferença: resistências, escapes, contracondutas”, ministrada pelo Prof. Dr. Alfredo Veiga-Neto (UFRGS). No dia seguinte, o evento seguiu com suas demais atividades. Pela manhã, foram realizados os seguintes minicursos: Se essa rua, se essa rua fosse minha: laboratório experimental de escritaCom, ministrado por Laura Barcellos Pujol de Souza (UFRGS); Das dimensões da resistência na prática acadêmica, ministrado por Mônica Restelatto (UCS) e Raquel Alquatti (UFRGS); Dandismo *versus* Fascismo, conduzido por Cesar Marcos Casaroto Filho (PUCRS) e O imaginário social na construção dos arquétipos femininos dos orixás nas religiões afro-brasileiras, conduzido por Débora Bregolin (UCS) e Carina Monteiro (UCS).

Dezesseis Grupos de Trabalho (GT) deram sequência às atividades do turno da tarde. Nesses espaços, mestrandos e doutorandos da UCS e de outras instituições coordenaram as sessões e apresentaram os resultados de suas pesquisas. Também nesse turno, ocorreram atividades culturais como a exposição fotográfica “Senegal, Cores e Cultura”, de Juliana Rossa (UCS/UniRitter) e o *coffee break* com música ao vivo dos doutorandos Caroline Scussiatto (UCS) e Adriano Malikoski (UCS).

O evento então foi encerrado à noite com a mesa-redonda composta pelas temáticas “A escrita acadêmica enquanto combate”, com Luciano Bedin da Costa

(UFRGS), e “Educação, linguagem e alteridade: uma tríade fundamental”, com Tânia Maris de Azevedo (UCS). O III Cedu contou com a participação de cerca de 130 inscitos, entre mestrandos, doutorandos, discentes e também graduandos vinculados à UCS e a diversas instituições acadêmicas, tais como: Feevale, Udesc, UEMG, UFRGS, UFPel, Ulbra, Unisinos, Univates e PUCS-RS.

Um evento que começa a consolidar-se como experiência formativa que acolhe jovens pesquisadores, que abre espaços diversificados para o debate e a mediação de aprendizagens entre participantes. Os resumos publicados neste *e-book* apresentam parte dos temas debatidos no âmbito do III Cedu. Desejamos boa leitura e agradecemos pela prestimosa participação em nosso evento!

Coordenação geral do III Cedu

Grupos de Trabalho

GT 1 – Manifestações literárias como forma de representação cultural

Coordenadores:

Emanuele Mendonça de Freitas (UCS)

Roberto Rossi Menegotto (UCS)

Ementa:

O objetivo deste Grupo de Trabalho foi explorar estudos e reflexões sobre temas relacionados a manifestações artísticas, valorizando investigações que percebam, na literatura, características dos processos culturais. Para tanto, este GT reúne trabalhos relacionados à temática da educação e da diferença, com suas resistências e escapes, em representações literárias. Destina-se a pesquisadores das Ciências Humanas e Sociais, de variados níveis acadêmicos, com trabalhos que apresentem resultados parciais ou finais de pesquisa, nas discussões sobre literatura e cultura. Foram aceitos estudos teóricos e empíricos que valorizassem o diálogo interdisciplinar acerca da temática proposta.

“HARAKASHY E AS ESCOLAS DE JAVA”, DE LIMA BARRETO: SÁTIRA E PROTESTO CONTRA A PLUTOCRACIA DA REPÚBLICA VELHA*

Carina Monteiro Dias**

Detentor de uma escrita “ácida e irônica”, Afonso Henriques de Lima Barreto (1881-1922) foi jornalista e escritor de uma vasta obra: romances, memórias, crônicas, artigos em periódicos, sátiras, epistolografia entre outros. (SEVCENKO, 2003). Não é surpresa que Lima Barreto tenha se tornado desafeto de muitos enquanto escritor: sua produção literária de caráter militante atacava rudemente certos grupos sociais do Rio de Janeiro. Ante suas obras, é possível compreender que “as forças sociais exercem um papel igualmente preponderante na moldagem dos seus personagens e no desencadear de sua ação”. (SEVCENKO, 2003, p. 239).

A *Belle Époque*¹ – período no qual as práticas francesas regeram tendências à cultura cosmopolita brasileira – produz ondas de mudanças nos cenários artístico, cultural e político do Brasil de 1889 a 1931, em especial no Rio de Janeiro, trazendo pompas e paetês para a sociedade carioca. Nadando contra à maré, Lima Barreto esforçou-se para tirar “debaixo do tapete” temáticas sociais que a abolição, a instauração da primeira República e a própria *Belle Époque* “varreram para as frestas”.

Em “Harakashy e as escolas de Java” (1920), o enredo ocorre em Java, cidade fictícia, espaço para a atuação de uma sociedade plutocrática, que tem o dinheiro como governante e ascensor de sujeitos. A personagem Harakashy, que carrega a ambição juvenil de construir sua vida em meio às poucas condições que possui, é vencida neste sistema. Objetiva-se analisar de que forma o enredo pode evidenciar e dialogar com dados factuais da sociedade plutocrática do Rio de Janeiro e com a biografia de Lima Barreto, durante o período da República Velha.

Inicialmente, é tentador estabelecer relação entre a cidade fictícia, Batávia e a cidade do Rio de Janeiro, dado o aspecto “mesclado” da população, tendo a proclamação da República como o movimento desencadeador de um estilo cosmopolita de vida. Pressupõe-se que uma das primeiras sátiras do conto é a referência da implantação do

* Optou-se em utilizar a edição lançada em 1951 do referido conto. Portanto, as normas ortográficas da época poderão estar incongruentes com as atuais: acentuação, ortografia, entre outros.

** Universidade de Caxias do Sul (UCS). Aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura, bolsista Prosuc/Capes. Integrante do Grupo de Pesquisa CNPq “Antropologia, Performance e Poética”.

¹ *Belle Époque* significa ‘bela época’. Movimento francês (1871-1914) baseado no Impressionismo e a *Art Nouveau*.

bairro europeu chamado *Weltevreden*, “cujas damas se vestem e têm todos os *tícs* periódicos das moças de Hong-Kong ou de Petrópolis”. (BARRETO, 1951, p. 28, grifo do autor). Durante a *Belle Époque*, influências francesas ocorreram desde as áreas urbanas da cidade até o ‘afrancesamento’ da elite carioca, que não hesitava em adotar, ou mesmo em copiar práticas sociais das cortes européias”. (ZANON, 2005, p. 18-19). As damas citadas no conto, dotadas de um olhar que carrega “[...] a mui terrena ância da fortuna [...]” (BARRETO, 1951, p. 28) representam parte da sociedade do Rio de Janeiro, que aguardava ansiosamente os navios europeus, portadores de notícias, principalmente da França, com tendências de comportamento, moda, literatura, música. A moda era ser “brasileiro afrancesado”.

Num segundo momento do conto, as críticas inclinam-se contra os *intelectuais* e suas produções, a começar pela Academia de Letras. Ocupando a rua principal de Batávia, a Academia servia como arena para as disputas de ego dos literatos: não pelo valor que recebiam, mas pela *fauteuil*, cadeira que representava *status* e poder.

Ser membro da Academia era privilégio para poucos. O conto apresenta o contrário do que se pensa sobre atividade intelectual, pois “lá, a literatura não é uma atividade intelectual imposta ao indivíduo [...] para os javanezes, é nada mais, nada menos que um jogo de prendas, uma sorte de sala, podendo esta ser cara ou barata. (BARRETO, 1951, p. 29). A literatura produzida por eles não tinha outro fim senão o de que ninguém a compreendesse. A escrita era feita por doutores, médicos e demais profissões da *alta classe*; quanto mais arcaica a linguagem, mais era tida como célebre, tanto mais importante tornava-se o literato. O critério literário não era o de Hegel, de Schopenhauer ou de demais cânones das áreas intelectuais, importava somente o *status* resultante.

Lima Barreto, por meio do narrador, critica fortemente a Academia Brasileira de Letras e sua configuração. A Academia Brasileira de Letras foi fundada em 1897 por iniciativa de Machado de Assis. Inspirada na Academia Francesa (1634), é composta por 40 membros eleitos por voto secreto. Segundo Schwarcz (2017), enquanto Lima Barreto criticava os literatos e a Academia, tentou por três vezes, sem sucesso, ser membro da mesma.

A cada reprovação surgiam mais páginas exteriorizando ressentimento e protesto de Lima Barreto. A linguagem simples, juntamente com temáticas que fugiam da concepção de uma *sociedade feliz*, afastaram-no dos padrões compartilhados pela Academia.

De acordo com Sevcenko (2003, p. 123), a literatura se tornou um espaço social limitado de clichês que só mudam na ordem e no arranjo com que aparecem. O próprio público e a crítica criam uma expectativa do lugar-comum e da mesmice, para identificar a natureza literária de um texto”. Uma das principais queixas de Lima Barreto era a de que a literatura havia se tornado um produto artificial, sem “corpo”, para o gosto de poucos e desfrutada em momentos rápidos, como literatura de *toilette*. Ainda sim Lima Barreto representou dois expoentes: sua literatura de consistência possibilita ao leitor momentos de deleite e grande contribuição para a literatura brasileira, carregando em suas páginas o pensamento ideológico que não camuflava as mazelas de sua sociedade.

Se o dinheiro possibilita *status* e poder, a ausência dele, obviamente, aprisiona sujeitos à obscuridade social. Por meio da personagem Harakashy, jovem javanês “com muitas gotas de sangue holandês nas veias, mas sem fortuna nem família” (BARRETO, 1951, p. 34), é possível representar sujeitos sem posses, marginalizados, frutos da miscigenação racial.

As aspirações e os sonhos de Harakashy são dissolvidos no conto à medida que o mesmo se vê “inserido” na escola dos “Sapadores”, uma das faculdades de Java. Enquanto ficção, a breve trajetória acadêmica de Harakashy enfoca a realidade de tantos outros sujeitos excluídos pela precariedade. A descrição dos cursos oferecidos em Java possibilita estabelecer relação com algumas atividades profissionais do Rio de Janeiro: “Sapadores” (Engenheiros), “Cortadores” (Advogados) e “Físicos” (Médicos), classes dominantes do cenário de produção intelectual.

A figura de Harakashy como um aluno na “Sapadores” convida a associar a própria trajetória de Lima Barreto à Escola Politécnica em 1897, no curso de Engenharia. João Henriques sonhava que o filho fosse um “doutor”, porém essa experiência não foi como o planejado, visto que, em uma sociedade branca, não havia espaço para negros e pobres. À medida que “Harakashy desandou e foi reprovado umas dez vezes, na Universidade” (BARRETO, 1951, p. 34), o autor também não conseguiu sequer concluir o ciclo básico, reprovando diversas vezes. Se, no caso de Harakashy, não houve injustiça, pois “a principal condição para ser aprovado, nos exames de Java, é não saber” (BARRETO, 1951, p. 34), é possível que a ideia de “não saber” seja compensada por “ter posses”:

O próprio escritor sofreu na pele a discriminação, transferindo as experiências às suas personagens, que representam sujeitos vitimizados pela “estrutura plástica e constringente” da sociedade. (SEVCENKO, 2003, p. 217). Uma das frases mais expressivas do conto está ligada a este momento: “Ele escreverá as cartas de amor; mas os beijos não

serão nele” (BARRETO, 1951, p. 33), ou seja, Harakashy vencido pelo sistema, sem um título ou formação, tem como único caminho o das atividades subalternas, vivendo e trabalhando para servir os demais. Este ‘fracasso’ faz a imagem do menino admirado tornar-se um rapaz amargo e solitário.

Em “Harakashy e as escolas de Java”, é perceptível um enredo de caráter satírico contra a sociedade dos privilegiados no Rio de Janeiro, durante a República Velha. Uma sociedade de aparências e de desigualdades. Sua escrita faz parecer o prenúncio do que estava (e está) por vir na história do Brasil como um todo. Lima Barreto antecipou os passos de uma sociedade que continua a escolher os seus por aquilo que estes carregam nos “bolsos”.

A amplitude de temas presentes em Lima Barreto abraça a realidade de muitos sujeitos, possibilitando algumas reflexões: Quantos e quantas “Harakashys” continuam abandonando o sistema educacional em busca de trabalho para sustentar-se? Quantos sujeitos ainda são silenciados e atacados pela cor de pele? Não teriam todos, metaforicamente, “gotas de sangue holandês?”

Outro ponto possível: quantos escritores e escritoras, como recentemente Conceição Evaristo, não foram e não são aceitos na Academia Brasileira de Letras? Na ocasião, dos doze candidatos concorrendo em 2018 à cadeira número 7 – dentre eles onze homens brancos e uma mulher –, Evaristo, com o único voto recebido expõe a fragilidade e a representatividade de mulheres e negros em uma instituição hoje elitizada, e que em 1897 foi fundada por um negro, Machado de Assis.

As questões levantadas por Lima Barreto são revisitadas diariamente. Os problemas, interditos e as discriminações continuam acontecendo, enquanto novos militantes erguem-se contra este sistema. Ainda não foi possível alcançar o que o discurso de igualdade, ordem e progresso prometeu. Ordem aqui? Progresso para quem?

A República continua velha. E falha.

Palavras-chave: “Harakashy e as escolas de Java”. Lima Barreto. Plutocracia.

Referências

BARRETO, Lima. Harakashy e as escolas de Java. In: BARRETO, Lima. **Histórias e sonhos**. São Paulo: Brasileira, 1951. p. 27-36.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

FON-FON!. Ano III Nº 46. 1909. Disponível em:
<http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_periodicos/fonfon/fonfon_1909/fonfon_1909_046.pdf>.
Acesso em: 6 set. 2018.

_____. **Lima Barreto**: triste visionário. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão**: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

ZANON, Maria Cecília. FON-FON!: um registro da vida mundana no Rio de Janeiro da Belle Époque. **Patrimônio e Memória**, São Paulo, v. 1, n. 2, p.18-30, 2 out. 2005. Semestral. Disponível em: <<http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/18/418>>. Acesso em: 6 set. 2018.

ALÉM DO TEXTO: EUFEMISMOS EM REDAÇÕES ESCRITAS POR INTERNOS DO CASE, DE CAXIAS DO SUL

Cristiane da Silva Barcelos*

Este trabalho apresenta reflexões a respeito de eufemismos presentes em textos escritos por internos do Centro de Atendimento Socioeducativo (Case), de Caxias do Sul, e publicados no livro *Recriar Textos – Ler e Escrever: da realidade à fantasia*. A obra é realizada pela Rede de Atenção à Criança e ao Adolescente de Caxias do Sul (Recria), que presta auxílio a meninos e meninas em vulnerabilidade social.

O Case, que é atendido pelo programa, está voltado a receber rapazes de 13 a 21 anos para cumprimento de medidas socioeducativas. A internação é de no máximo três anos, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A pesquisa considera 25 textos selecionados da obra publicada em 2016, cruzando exemplos com revisão teórica a respeito do eufemismo. O objetivo é, além de colocar em evidência a produção nascida em ambiente de reclusão, aqui entendida como uma manifestação literária, buscar perceber a função exercida pela figura de linguagem.

Abrantes (2002), a partir dos estudos de Bohlen e Zöllner, conceitua eufemismo como “um processo pelo qual uma designação explícita de uma realidade negativa é substituída por uma nomeação menos directa, mas também menos negativa”. (ABRANTES, 2002, p. 192). Além de ser um recurso de substituição lexical, para a autora o eufemismo “não é arbitrário, mas definido em função de motivações ou intenções específicas por parte do locutor, e que estão directamente associadas aos efeitos particulares que procura atingir junto do interlocutor”. (p. 70).

A autora relaciona os eufemismos com o tabu, destacando que são questões indissociáveis e que fatores culturais pesam para o apelo ao eufemismo. (ABRANTES, 2002, p. 193). Ou seja, aquilo que é tabu para uma comunidade ou para o público de certa faixa etária pode ser aceito por outro recorte da sociedade. Logo, conforme o raciocínio de Abrantes (2002), o eufemismo garantiria a sobrevivência do tabu, por permitir abordar temas que, provavelmente, seriam deixados na obscuridade.

O eufemismo também pode apontar para um risco, conforme Jardiel (2005): de que essa figura de linguagem sirva para manipulação social. O autor entende o eufemismo como “noções adulteradas que tendem a adoçar a realidade e a favorecer aos mais

* Mestre em Letras, Cultura e Regionalidade (UCS/Capes).

diversos interesses” (JARDIEL, 2005, p. 122, tradução nossa)¹ e lembra exemplos históricos de como é possível dar conotação positiva a uma situação. A expressão “limpeza étnica”, popularizada durante a guerra entre Bósnia e Herzegovina, de 1992 a 1995, é um caso: para Jardiel, a descrição correta seria extermínio ou genocídio, já que o conflito resultou na morte de aproximadamente 100 mil pessoas em quatro anos. Na opinião do autor, a sociedade tolera com mais facilidade aquelas situações-limite apresentadas mediante termos que, de alguma forma, suavizam os aspectos negativos (2005, p. 124). Jardiel traz outro exemplo: o eufemismo “inobservância da lei”, relacionando o seu uso aos detentores de riquezas. Para o autor, essa figura de linguagem nunca é empregada para pessoas pobres que cometeram delitos. (JARDIEL, 2005, p. 125).

Se os eufemismos podem demonstrar a cortesia linguística, por outro lado, eles não têm um efeito prático, alerta Jardiel: “Uma prisão é menos cruel se suas dependências forem melhoradas, sua comida, o tratamento dos que estão lá, etc. Não é melhor simplesmente porque é chamada de ‘centro de inserção social’”. (2005, p. 126, tradução nossa).²

Eufemismos estão presentes na comunicação em geral, como recurso para suavizar determinadas situações, que possam causar constrangimento aos envolvidos ou ainda em função dos sentimentos que algumas palavras evocam quando pronunciadas, como “morte” ou “morrer”. (ABRANTES, 2002, p. 17). A autora acrescenta que é necessário analisar esses usos da língua conforme o contexto histórico e social, porque variam de uma comunidade para outra e de quando foram ditos. Outro caso é o da cleptomania: Correia-Krutzen (2001) afirma que um adolescente de classe média que passasse a tomar diversos objetos seria descrito como um caso de “cleptomania”, “crise de identidade” ou “problema existencial”, ao passo que, se fosse um pobre, seria chamado de “ladrão”, “marginal” e até de “sujo” e “preguiçoso” (2001, p. 59).

Apresentamos trecho de texto escrito em terceira pessoa por Jorge,³ 17 anos, interno do Case: [...] “Saindo de casa, o ‘muleke’ percebeu que podia ganhar dinheiro fácil e rápido na ‘vida loka” (RECRIAR, 2016, p. 281). A expressão “vida loka” remeteria à falta de regras e de limites, ligada à prática da criminalidade, que seria o caminho para Jorge

¹ Transcrição original: “[...] nociones adulteradas que tienden a edulcorar la realidad y a favorecer a los más diversos intereses”.

² Transcrição original: “Una cárcel es menos cruel si se mejoran sus dependencias, su comida, el trato a los que allí están, etc. No es mejor simplemente porque se la denomine ‘centro de inserción social’”.

³ Em respeito ao ECA, os nomes de internos do CASE citados neste trabalho são fictícios.

obter dinheiro fácil, uma vez que, na sequência, ele escreve que “cometeu sabotagens e sua vida tornou-se um pesadelo”. (RECRIAR, 2016, p. 281).

Jorge recorre à palavra “sabotagem” para fazer referência aos atos infracionais cometidos pelo “muleke”. Esse é um exemplo de recurso utilizado para driblar termos como “crime” ou “criminalidade”, que encontramos em apenas sete das 25 redações estudadas.

Embora o ECA utilize o termo “apreendido” para se referir aos menores de idade que cometeram atos infracionais, chama a atenção o fato de localizarmos poucas ocorrências da palavra “preso” ou do verbo “prender”, de uso bastante comum. Dentre os 25 textos, percebemos ao menos 13 formas para evitar dizer que o interno estava “preso” no Case, como: “me encontro na detenção”, “fechado entre quatro paredes”, “aqui, trancado” e “privado da liberdade”. Mesmo assim, o envolvimento com o delito fica claro, como neste trecho de autoria de Rafael, 16 anos: “Ficava pelas ruas da pequena cidade a fazer bagunça com más influências, estava conhecido na cidade, logo fiz coisa errada e fui apreendido”. (2016, p. 191). Trata-se de uma tática de suavização, que Abrantes descreve como “uma operação estética, que elimina do discurso os traços mais perturbadores dos temas negativos interditos”. (ABRANTES, 2002, p. 200-201).

Outro caso está no texto de Vítor, 18 anos. Ele escreve que começou a ter “companhias desagradáveis” e que a mãe ficou decepcionada porque o filho estava “pegando objetos que não lhe pertencia” (RECRIAR, 2016, p. 289), em uma clara tentativa de encobrir a mensagem negativa que transmitiria ao escrever que roubou ou furtou. Essa omissão dos verbos “roubar” ou “furtar” também é tática de Marcelo, de 16 anos: “[...] comecei a tirar coisas dos outros”. (RECRIAR, 2016, p. 239). Nota-se que dizer que alguém “roubou alguma coisa” choca muito mais do que dizer que essa pessoa “pegou algo que não era seu”, porque, nesta última opção, o crime não aparece de forma explícita.

Nos 25 textos que analisamos, embora tenham passado por edição, notamos o zelo que parece ter sido tomado para recorrer o mínimo possível ou não utilizar expressões que pudessem rotular os jovens autores, ou, ainda, compará-los com detentos recolhidos em presídios. Observa-se que a população das penitenciárias é vista, em geral, como perigosa e com baixa perspectiva de ressocialização, enquanto o Case tem como um de seus objetivos auxiliar a volta do jovem à sociedade. A partir disso, também é possível entender o eufemismo como um instrumento para a fabulação dentro do processo de escrita. Deleuze (1997, p. 13) defende que “não há literatura sem fabulação” e, no caso das redações que analisamos, a figura de linguagem pode servir como forma de

apresentar a mensagem de modo mais ameno, até mesmo fabulado. Assim, os eufemismos analisados neste breve trabalho podem servir como uma tentativa de eliminar a mácula deixada pelo crime, demonstrando que o adolescente está no Case “apenas de passagem”, buscando a ressocialização. É como se, apesar de haver a necessidade de dizer algo, houvesse também um anseio por silenciar qualquer informação que pudesse soar ofensiva.

Palavras-chave: Eufemismo. Literatura. Vulnerabilidade. Case. *Recriar textos*.

Referências

ABRANTES, Ana M. **É a guerra:** o uso do eufemismo na imprensa – um estudo contrastivo em linguística cognitiva. Viseu: Passagem Editores, 2002. Disponível em: <<http://clientes.netvisao.pt/phanenbe/passagem/titel%20ana%20margarida.htm>>. Acesso em: 5 jun. 2018.

BRASIL. **Lei 8.069**, de 13 de julho 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 5 out. 2017.

CORREIA-KRUTZEN, Eugênia. A pobreza como álibi. **Pulsional Revista de Psicanálise**, Perdizes: Editora Escuta, n. 143, p. 52-64, 2001. Disponível em: <http://www.editoraescuta.com.br/pulsional/143_07.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2018.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Trad. de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.

JARDIEL, Enrique Gallud. El eufemismo como instrumento de manipulación social. **Revista Comunicación y Hombre**. Madrid, n. 1, p. 121-129, 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/1294/129413737008/>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

RECRIAR Textos. **Ler e escrever:** da realidade à infância. IX Mostra Literária da Rede Recria. Caxias do Sul: São Miguel, 2016.

A PRODUÇÃO FEMININA GAÚCHA NO SÉCULO XIX: *ALMANAQUE DE LEMBRANÇAS*

Elisa Capelari Pedrozo*

Grandes escritoras brasileiras, apesar de escreverem obras de valor literário ímpar, foram pouco conhecidas além das fronteiras da própria suas moradia. A produção literária feminina no Rio Grande do Sul, por estar distante dos centros culturais do Sudeste do Brasil, caiu no esquecimento, embora onze escritoras sulinas tenham publicado suas criações no *Almanaque de Lembranças Luso-Brasileiro*, em Portugal.

O resgate desses trabalhos femininos está fundamentado na importância das contribuições realizadas por mulheres gaúchas, no cenário literário nacional e, aqui, internacional, por conta do *Almanaque*. Atualmente, de acordo com Navarro (1995), o estudo sobre a participação das mulheres nas esferas sociais afirma que, em geral, elas ainda permanecem em silêncio e distantes de práticas políticas e culturais.

Considerando esse contexto, o presente resumo estuda a origem dos almanaques no mundo e em âmbito nacional, sob a luz dos estudos históricos de Vanda Anastácio (2012), Lise Andries (1996), Jadir de Moraes Pessoa (2016), Maria Lúcia Rocha-Coutinho (1994) e Selene S. C. Herculano dos Santos (1982); a relação do gênero com o viés literário e sua importância para a difusão da literatura; e o surgimento de um público leitor no país Brasil. Por fim, apresenta o *Almanaque de lembranças luso-brasileiro*, a interlocução de escritores brasileiros e portugueses, enfatizando as senhoras gaúchas que publicaram seus textos no *Almanaque*.

A origem

Conforme Vanda Anastácio (2012) resgata, Eça de Queirós descreveu a origem dos almanaques no prefácio do *Almanaque Encyclopédico*, publicado em Lisboa, no ano de 1895. O autor produziu uma fábula ilustrando como a ciência é preservada em um único veículo, a saber, o almanaque. Desse modo, Queirós pontua que essa forma contém as verdades iniciais da humanidade, armazenadas de modo que estão disponíveis a todos os públicos para rememorar-las.

* Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura (PPGLet) da Universidade de Caxias do Sul (taxista), orientada pela Profa. Dra. Cecil Jeanine Albert Zinani. Licenciada em Letras pela Universidade de Caxias do Sul (2018).

Os almanaques possibilitam um modelo de organização do cotidiano e da vida em sociedade, posto que sua relação com a dimensão temporal, as estações do ano e os ciclos férteis agrônômicos afirmam a heterogeneidade de leitores à que se destinam, guiando-os, instruindo-os e ensinando-os. Anastácio (2012) coloca que o almanaque tem origens remotas que, não ao acaso, entrelaçam-se com as do calendário. Sua forma impressa surge com a imprensa de tipos móveis. Os mais antigos datam do século XV e foram publicados no território alemão.

A partir do final do século XVII, o gênero foi aderindo a variadas formas. O estudo de Lise Andries (1996) ressalta que muitos foram os tipos publicados durante a história. Alguns tratavam-se de listas locais de endereços, outros eram distribuídos de porta em porta e, por fim, outros configuravam-se como coletâneas literárias. Todos se assemelhavam a uma forma de rememoração da tradição medieval do *Livro das horas*, com previsões astrológicas. As pessoas consultavam os almanaques durante o ano todo, tratava-se de manuais práticos, contendo um calendário e que, frequentemente, eram oferecidos como presente de Ano-Novo.

O almanaque mais antigo surge numa época e num contexto em que apenas uma parte da população europeia sabia ler, por volta dos séculos XVI e XVII. Anastácio (2012) comenta que, nesse período, os impressores e os livreiros procuravam alternativas para equilibrar as pequenas tiragens com os pesados custos de suas atividades. Publicavam-se, então, espécies tipográficas mais acessíveis ao público, tanto do ponto de vista econômico quanto intelectual. Apareciam no mercado letrado os panfletos, os folhetos de cordel, as letras de cantigas da moda e os conselhos para bem-casar, símbolos da estabilidade editorial até ali sujeita aos caprichos dos poderes políticos e eclesiástico.

Entre o século XV e XVII, o almanaque sofreu mudanças e incorporou as características desses impressos mais rentáveis. Com um olhar atento às publicações de Portugal, Anastácio (2012) coloca que alguns impressores conseguiram assegurar a sobrevivência de seus almanaques, prova de que esses materiais tinham volume de vendas. O almanaque era impresso anualmente e tinha público-alvo heterogêneo. O gênero configurou-se como uma forte mercadoria comercial, desafiando os editores a chegarem a leitores cada vez mais distantes.

O almanaque literário

Anastácio (2012, p. 60) afirma que, por volta do século XVIII, os almanaques com dados habituais sobre o calendário, as informações sobre os astros e os conselhos para a sociedade desapareceram, dando lugar às produções poéticas: “Mais do que um instrumento de organização do tempo, apresentava-se como um repositório da poesia posta em circulação no ano anterior, para o deleite dos leitores”. As obras eram compiladas de composições de diversos escritores, formando não só um repositório capaz de permitir o estudo da evolução da poesia ao longo do tempo, mas servindo, também, “como instrumento de difusão e de aperfeiçoamento do gosto pela boa poesia entre aqueles que viviam fora da capital”. (p. 61).

A nova fórmula agradou os leitores da época. Muitos autores já reconhecidos cederam as suas criações para serem veiculadas em periódicos, lado a lado com figuras menos conhecidas e, até mesmo, anônimas. Esse formato de almanaque literário abriu espaço para a colaboração do público, incentivando o contato entre autor e leitor. De acordo com Anastácio (2012), até o final do século XVIII, a presença feminina nessas páginas estava à margem, adquirindo maior representatividade no século seguinte, quando as mulheres assumiram o lugar de colaboradoras, diretoras e proprietárias de alguns almanaques.

Jadir de Moraes Pessoa (2016) apresenta que, no Brasil, os almanaques popularizaram-se em fins do século XIX. Compunham a variedade os almanaques das livrarias, ao exemplo da Garnier, das farmácias ou laboratórios, como o Fontoura, Capivarol e Sadol, e das cidades. O almanaque brasileiro foi uma forma de preservação cultural, posto que difundia ensinamentos simples para a população não escolarizada que, dificilmente, teria acesso a livros. Aqui, os almanaques “fizeram história e participaram da conservação dos saberes populares de que as populações interioranas tanto necessitavam”. (PESSOA, 2016, p. 739).

O Almanaque de Lembranças Luso-Brasileiro

O *Almanaque de Lembranças Luso-Brasileiro* foi publicado em Portugal durante oitenta anos, em oitenta e seis volumes, como um anuário com algumas edições complementares. Ao longo desses anos, possuiu três diferentes títulos: *Almanaque de lembranças* (1851-1854), *Almanaque de lembranças luso-brasileiro* (1855-1871) e *Novo*

Almanaque de Lembranças Luso-Brasileiro (1872-1932). Inicialmente, voltava-se às produções lusitanas e não tinha publicação continuada brasileira.

Em 1875, foram encontrados traços do Rio Grande do Sul no *Almanaque*, em sua terceira fase. Extraíam-se do *Almanaque* documentos que contribuía ricamente para a cultura e história sul-rio-grandenses, refletindo na poesia, produzida naquele tempo, o espírito de uma época de transição entre os séculos XIX e XX. Os poemas tratam de variados temas característicos do período, sob forte influência do lirismo romântico.

Do total de sessenta e seis (66) autores dessas poesias, identificam-se cerca de dez (10) poetisas, uma (1) prosadora e cinquenta e cinco (55) poetas. Delas são um total de trinta e quatro (34) poemas e dez (10) textos em prosa, há a presença importante de Anália Vieira do Nascimento – autora de mais da metade das composições.

O *Almanaque* e a produção feminina gaúcha

O estudo da presença feminina gaúcha no *Almanaque de Lembranças Luso-Brasileiro* esbarra em algumas dificuldades. O fato desses impressos terem sido encarados como descartáveis, que perdiam sua funcionalidade ao findar o ano, e não como livros, levou ao que hoje se imagina ser a origem de seu desaparecimento. Anastácio (2012, p. 65) assinala que, “apesar da grande divulgação e procura que estas publicações tiveram ao longo dos séculos, a sua identificação está omissa em catálogos e inventários”, bem como as autoras que ali divulgaram suas composições.

Para tentar entender a relação estabelecida entre as mulheres e o *Almanaque*, deve-se levar em conta o contexto da época e distinguir os vários papéis atribuídos ao sujeito feminino. As publicações são resultado da resistência a esses papéis; a apropriação do espaço indistinto que o almanaque passou a ter em vista, a partir do século XIX. Como as mulheres eram a maioria dos destinatários do periódico, suas contribuições ativas marcaram as páginas do *Almanaque*.

Ao solicitar a colaboração dos leitores e acolher seus escritos, selecionados com base no gosto pessoal do organizador, os editores do *Almanaque* criaram as condições para o surgimento de um novo tipo de autor, aquele que estava distante do meio literário e, “que não tem necessariamente uma obra extensa passível de ser reunida em volume, e que para fazer circular as suas produções não precisa necessariamente declarar o seu nome nem provar a sua identidade”. (ANASTÁCIO, 2012, p. 67).

Para publicar no *Almanaque*, conforme Anastácio (2012), bastava enviar um texto pelo correio, de preferência sem grande extensão, e esperar que ele agradasse ao coordenador do volume. Em caso de publicação, o texto e a autora adquiriam visibilidade e um número extenso de leitores. Essas escritoras retratam o que mais tarde foi reconhecido como os primeiros traços dos processos literários sulinos.

Palavras-chave: Almanaque de lembranças luso-brasileiro. Literatura feminina gaúcha. Mulheres oitocentistas.

Referências

ANASTÁCIO, Vanda. Almanques: origens, gêneros, produção feminina. **Veredas**, Santiago de Compostela, v. 18, n. 3, p. 53-74, 12 set. 2017.

ANDRIES, Lise. Almanques: revolucionando um gênero tradicional. In: DARNTON, Robert; ROCHE, Daniel (Org.). **Revolução impressa**: a imprensa na França, 1775-1800. São Paulo: Edusp, 1996. p. 287-308.

NAVARRO, Márcia Hoppe. **Rompendo o silêncio**: gênero e literatura na América Latina. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1995.

PESSOA, Jadir de Moraes. A cultura popular no tempo dos almanques. **Fragmentos de cultura**, Goiânia, v. 26, n. 4, p. 737-743, out. 2016.

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.

POESIA ORAL: O PAPEL DO *GRIOT* NA TRANSMISSÃO DA TRADIÇÃO

Emanuele Mendonça de Freitas*

No território do Mandinga, a tradição oral é muito importante. Existe, inclusive, centros de ensino acerca do tema. Nesse contexto, o *griot* surge como um Mestre da Palavra, sendo responsável por transmitir às futuras gerações as histórias dos reis e de seu país. Este trabalho analisa o papel do *griot* na transmissão da tradição, a partir dos relatos do *griot* Djeli Mamadu Kuyatê, transcritos por Niane na obra *Sundjata, ou a epopeia Mandinga*.

As formas orais podem ser comparáveis à literatura escrita, tanto no fato de poderem ser reproduzidas como textos escritos quanto no fato de possuírem qualidades próprias, de modo que a performance, a declamação e o público se tornam imprescindíveis. (FINNEGAN, 2005). Nesse contexto, a performance oral poderia ser tratada como literatura,

ou seja, literatura em um sentido qualificado (executada oralmente, mas aceitável, uma vez que pode ser representada em palavras, e as palavras são, em princípio, possíveis de escrever); ou tornar-se elegível para ser considerada uma literatura propriamente dita, uma vez que foi realmente transformada em texto escrito.¹ (FINNEGAN, 2005, p. 170).

Okpewho (1992, apud FINNEGAN, 2005, p. 172) relata que as “palavras faladas são somente uma parte de um espetáculo geral designado para agradar tanto as orelhas quanto os olhos”, dessa forma, literatura oral e performance (na África) seriam definidas de maneira similar. Nesse caso, a performance envolveria também o público, que participaria de forma significativa do evento.

Para Zumthor (1997, p. 33), “a performance é a ação complexa pela qual uma mensagem poética é simultaneamente, aqui e agora, transmitida e percebida”, de modo que, por meio dela, dois eixos da comunicação se redefiniriam, sendo eles: aquele que une locutor e autor; e aquele no qual a tradição e a situação se unem. A performance, assim, seria uma instância de simbolização, implicando competência, uma vez que “é pelo corpo que nós somos tempo e lugar: a voz o proclama emanação do nosso ser”.

* Mestra em Letras, Cultura e Regionalidade (UCS). Bacharel em Comunicação Social, com habilitação em Relações Públicas (UCS).

¹ Tradução nossa.

(ZUMTHOR, 1997, p. 157). É nesse contexto que se insere o trabalho do *griot* africano, sendo importante levar em consideração que,

na África, a fonte imagística do poema oral (levando-se em conta sua extrema densidade) não parece ser de natureza diferente de nossa própria poesia. O que difere aqui não é nem o “estilo”, nem sua origem profunda, mas, de uma a outra, o encadeamento funcional: a palavra africana gera a imagem; o motor do discurso poético é a própria palavra: quando pronunciada, a palavra constitui o símbolo do mundo. (ZUMTHOR, 1997, p. 144).

Por meio da palavra, o *griot* transmite às novas gerações a história de seu povo e de seu país, proferindo para seu grupo uma enunciação que é, ao mesmo tempo, atraente e misteriosa, pela qual podem transitar forças inclusive perigosas. Nos intervalos do monólogo do *griot*, deverá surgir também a dança, ou até mesmo o gesto do rosto e do braço, com o intuito de que a narrativa progrida. Atualmente, segundo Niane (1982), o *griot* é visto como uma casta de músicos profissionais. Na África antiga, por sua vez, eram conselheiros dos reis, conservando as Constituições dos reinos exclusivamente pelo trabalho de sua memória. Para eles, a palavra tem poder.

Niane (1982) afirma que, no Mandinga, cada príncipe possuía um *griot*, pois eram eles os conhecedores da história do rei e dos reinos, tornando-se os melhores conselheiros para os monarcas. Além disso, “todo grande rei quer ter um chantre para perpetuar sua memória, visto que é o *griot* quem salva a glória dos reis, pois os homens têm a memória muito curta”. (NIANE, 1982, p. 65). Para tanto, o ancião ocupa essa função por tradição familiar, encarregando-se da memória coletiva por meio dos ensinamentos que recebe de seus ancestrais.

O *griot* possui diversas especialidades, atuando não só em questões públicas, mas também religiosas sendo também um cantador, tendo na música a alma de sua profissão. A palavra, para eles, é dotada de grande significado, o que pode ser percebido nas palavras do *griot* Djeli Mamadu Kuyatê, conforme o relato a seguir:

Sou *griot*. Meu nome é Djeli Mamadu Kuyatê, filho de Bintu Kuyatê e de Djeli Kedian Kuyatê, Mestre na arte de falar. Desde tempos imemoriais estão os Kuyatês a serviço dos príncipes Keita do Mandinga: somos os sacos de palavras, somos o repositório que conserva segredos multisseculares. A Arte da Palavra não apresenta qualquer segredo para nós; sem nós, os nomes dos reis cairiam no esquecimento; nós somos a memória dos homens; através da palavra, damos vida aos fatos e façanhas dos reis perante as novas gerações. (NIANE, 1982, p. 11).

Em *Sundjata ou a epopéia Mandinga*, Niane (1982) apresenta a narrativa do *griot* sobre Sundjata Keita, rei do Mandinga. O reino Mandinga localizava-se na região do Níger, sendo composto, inicialmente, por doze províncias. No território do Mandinga, existem diversos centros ou escolas de tradições orais e, nas palavras de Niane (2010, p.144), “as tradições ensinadas nestas 'escolas', dirigidas pelos 'Mestres da Palavra', ou *belen-tigui*, constituem variantes do corpus da história do Mali, que tem como personagem central a figura de Sundjata Keita”. Embora existam algumas diferenças de pormenores, os principais aspectos da história do império e das façanhas de seu fundador são os mesmos em todos os centros.

Sundjata é conhecido como o libertador do Maninka, tendo dominado quase todos os territórios antes controlados pelo Império de Gana. Foi ele quem “codificou o sistema dos clãs de ofício, tornando-se, as profissões, hereditárias” (NIANE, 2010, p. 152), o que também ocorre com a profissão de *griot*, em que os conhecimentos são transmitidos de pai para filho.

Percebe-se, pela descrição feita pelos *griots* que, nas sociedades orais, não só a memória é mais desenvolvida, como “a ligação entre o homem e a Palavra é mais forte. Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. [...] Ele é a palavra e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é”. (BÂ, 1982, p. 182). Na África, a tradição oral é a escola da vida, na qual o espiritual e o material não estão separados sendo, ao mesmo tempo, “religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial”. (BÂ, 1982, p. 183).

Em um mundo onde a escrita se tornou extremamente importante, seja quando se fala de negociações, nas quais as assinaturas se tornam indispensáveis, seja quando se fala de literatura, percebe-se que ter acesso a uma obra, como a de Niane acerca de Sundjata, é quase como encontrar um tesouro, que abre caminhos e permite enxergar novas possibilidades. A narrativa dá vida à história, permitindo que os fatos sejam vistos como se estivéssemos assistindo a um filme ou ouvindo alguém contá-los naquele instante.

No âmbito da tradição oral, os trabalhos de Zumthor e de Finnegan possibilitam maior compreensão do assunto, trazendo não só suas características, mas também fazendo-nos compreender a importância da audiência, especialmente nessas sociedades em que a oralidade é tão relevante. A interação do público, seja por meio de exclamações,

seja através da dança ou de gestos, torna o trabalho do *griot* mais completo, fazendo com que, embora a história contada seja a mesma, nenhuma performance seja igual à outra.

Nesse contexto tão diverso, sentimo-nos mais próximos de um país sobre o qual, muitas vezes, não conhecemos quase nada. Os *griots* compartilham sua história com seu povo, mantendo-o unido. Apesar disso, seu trabalho não termina aí. Ao conversar com outras pessoas, como Niane, por exemplo, perpetuam sua história para outros povos, possibilitando que estes conheçam o poder da palavra e reflitam acerca da importância desta que, muitas vezes, é vista apenas como uma ferramenta, não a valorizando como algo que permite que conheçamos não só a história e os valores morais, mas também a compartilhemos com outros.

Esse papel social da voz pode ser visto na obra de Zumthor (1997, p. 32), quando ele afirma que “tão fortemente social quanto individual, a voz mostra de que modo o homem se situa no mundo e em relação ao outro”, ou seja, a partir do momento em que falar também implica audição, a atuação é dupla, de modo que os interlocutores compartilham pressupostos que se fundamentam em um entendimento, presente em um mesmo meio cultural. Assim, a palavra estabelece autoridade, o que pode ser percebido no trabalho do *griot* que podia, inclusive, falar em nome do rei.

Palavras-chave: Poética oral. Griots. Sundjata.

Referências

BÂ, A. Hampaté. A tradição viva. In: UNESCO. **História geral da África 1**. Brasília: Unesco, Secad/MEC, 1982. p. 167-212.

FINNEGAN, Ruth. The how of literature. **Oral Tradition**, Columbia, v. 20, issue 2, p. 164-187, out. 2005.

NIANE, Djibril Tamsir. **História geral da África IV: África do século XII ao XVI**. Brasília: Unesco, 2010.

_____. **Sundjata, ou A Epopéia Mandinga**: romance. Trad. de Oswaldo Biato. São Paulo: Ática, 1982.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Trad. de Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat e Maria Inês de Almeida. São Paulo: Hucitec, 1997.

CÂNDIDA FORTES: EDUCAÇÃO DA MULHER COMO POSSIBILIDADE DE “ADENTRAMENTO” AO MUNDO DAS LETRAS NOS OITOCENTOS

Guilherme Barp*
Cecil Jeanine Albert Zinani**

Cândida Fortes¹ (1862-1922) foi uma escritora gaúcha, natural de Cachoeira do Sul, que viveu durante os séculos XIX e XX. Publicou sua produção literária em diversos veículos de comunicação e editou uma obra, *Fantasia* (1897). Dessa forma, apresentou significativa contribuição às Letras do Rio Grande do Sul oitocentista. Esse aspecto evidencia uma superação da educação precária destinada às mulheres da época, cujo formato não lhes garantia o desenvolvimento da intelectualidade, e, conseqüentemente, a possibilidade de se dedicar à arte literária. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo debater a instrução dada ao sujeito feminino nesse período, evidenciando o rompimento com essa realidade por algumas mulheres, o que lhes permitiu exercer seu talento como escritoras. Por meio de uma abordagem dos Estudos Culturais de Gênero, focalizar-se-á a trajetória de Cândida Fortes, uma das mulheres que conseguiu realizar tal feito. Nessa perspectiva, este trabalho alinha-se à temática intitulada “manifestações literárias como forma de representação cultural”, presente no primeiro grupo de trabalho do III Colóquio de Educação Discente, cujo tema da edição em questão é Educação e diferença: resistências e escapes.

No Brasil, no século XIX e até meados do século XX, era muito difícil para as mulheres tornarem-se escritoras, pois, geralmente, tinham acesso apenas a uma educação precária, sendo raramente alfabetizadas, visto que sua função era apenas ser mãe, esposa e responsável pela procriação. Assim, conforme Hahner (2003, p. 73-74), “o sistema escolar brasileiro exprimia o consenso social sobre o papel da mulher. [...] As relativamente poucas escolas existentes [para meninas] no século XIX, no Brasil, enfatizavam atividades complementares aos papéis femininos de esposa e mãe.”

* Graduando do curso de Licenciatura em Letras – Inglês pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Atua como bolsista de iniciação científica Probic-Fapergs no projeto de pesquisa intitulado “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 pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003). Possui estágio pós-doutoral em Letras: História da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Atualmente é professor Doutor Titular na Universidade de Caxias do Sul. Coordena o projeto de pesquisa intitulado “Leitura sob o signo do gênero: recepção do texto literário e regionalidade” (LEITORA1).

¹ Às vezes, é mencionada como Cândida de Oliveira Fortes ou Cândida Fortes Brandão.

À maior parte das meninas, a educação era disponibilizada em um formato arcaico, normalmente doméstico, que ainda diferia do ensino dado aos meninos: “A idéia de educação escolar para meninas foi-se somando lentamente à idéia mais antiga de educação doméstica, embora a escolaridade que lhes destinavam não fosse idêntica à dos meninos”. (HAHNER, 2003, p. 57). A educação feminina deveria servir, na maioria das vezes, para agradar o sujeito masculino. Dessa forma, elas aprendiam habilidades domésticas e sociais, que não lhes garantiriam a prosperidade de seu intelecto. Rocha-Coutinho (1994) reitera que a educação direcionada às meninas consistia no aprendizado das primeiras letras, gramáticas portuguesa e francesa, música, canto, dança e trabalhos de agulha. Já para os meninos, o cenário educacional era diferente, pois desenvolviam a leitura e a escrita, além de aprender a contar e os conhecimentos de aritmética, geografia e línguas.

O modelo ideal de conduta feminina era ser educada, porém, essa educação serviria apenas para cumprir seu papel de mãe e esposa. A maioria das mulheres não tinha a oportunidade de trabalhar, apenas, caso fossem obrigadas, devido à sua situação financeira. Ser bem educada, submissa, e agradar a todos ao seu redor poderiam torná-la a pretendente perfeita: “Assim, podemos resumir as principais características da mulher, segundo o modelo da época: beleza, elegância, adaptabilidade às circunstâncias, submissão, resignação e uma gama de prendas domésticas.” (ROCHA-COUTINHO, 1994, p. 81).

Apenas mais tarde, a educação, para o sujeito feminino, progride, porém, continua insatisfatória. Os próprios pais eram grandes controladores desse ensino que não lhes garantiria a evolução de sua intelectualidade, o qual continuava dominante no cenário educacional brasileiro da época. Conforme Hahner (2003, p. 76), “a ênfase permanecia na costura, não na escrita. Mesmo a aritmética exigida nas escolas femininas era inferior à ensinada aos meninos. A lei ordenava, e os pais desejavam, que as escolas femininas enfatizassem as prendas domésticas [...]”.

Em decorrência da marginalização educacional enfrentada, poucas mulheres conseguiam publicar uma obra, outro fator que as impediu de exercer seu talento como autoras. A crítica literária considerava sua escrita de baixa qualidade, e os temas abordados, domésticos. Além disso, constantemente, o marido não permitia que sua esposa se dedicasse à literatura, dado o discurso masculino, que focalizava os supostos deveres da mulher: procriar, cuidar dos filhos, do marido e da casa, além de realizar outras atividades no âmbito privado. Se, para executar as atividades mais básicas,

necessitava-se da autoridade do marido, que dirá escrever e publicar seus textos. Essas atividades estavam fora de questão, pois, de acordo com Hahner (2003, p. 44), “na lei, como nos costumes, a ideologia da supremacia masculina era prevalente. [...] Uma mulher casada tinha que se submeter à autoridade do marido nas questões relativas à educação, criação e local de residência dos filhos”.

A alfabetização e, conseqüentemente, a educação, oferecidas à maioria das mulheres dessa época não permitia que escrevessem livros. Por isso, nomes que registram uma autoria feminina na literatura, no período em questão, são incomuns. Dessa forma, as autoras que conseguiram superar essa realidade “tiveram primeiro de aceder à palavra escrita, difícil numa época em que se valorizava a erudição, mas lhes era negada educação superior, ou mesmo qualquer educação a não ser a das prendas domésticas [...]” (TELLES, 2004, p. 403).

Algumas escritoras, como Cândida Fortes, venceram a imposição masculina, relativa à sua educação. Normalmente, conseguiam realizar tal tarefa ao exercer a profissão de magistério. No Rio Grande do Sul oitocentista, frequentemente iam a Porto Alegre, a fim de estudar na Escola Normal, que lhes concederia a formação como docentes. Assim, “nos anos que seguiram à sua fundação, verificou-se que a Escola Normal passava a ser freqüentada por um número sempre crescente de *alunas* [...]” (SCHNEIDER, 1993, p. 467). Além disso, vale destacar que, muitas vezes, esse era o único ofício disponível para ser exercido por uma mulher nesse período, visto que “as moças, não podendo servir em outros empregos públicos, resignavam-se aos parcos vencimentos”. (SCHNEIDER, 1993, p. 467).

Ao contrário do formato educacional garantido à maioria das mulheres do século XIX, na Escola Normal valorizavam-se as diversas áreas do conhecimento. Em 1889, as disciplinas ensinadas na Instituição consistiam em: língua nacional; matemática; pedagogia; geografia geral; geografia do Brasil; história antiga, média, moderna e contemporânea; história do Brasil; Constituição Política do Brasil; elementos de ciência econômica; mitologia; ciências naturais — cosmografia, física, química, geologia, mineralogia, botânica, zoologia e agricultura —; alemão; desenho e música. (SCHNEIDER, 1993). A partir dessa modalidade de instrução formal, dedicar-se à escrita poderia tornar-se possível para o sujeito feminino desse período.

Cândida foi diplomada por essa instituição em 1884, sendo também premiada, ganhando o segundo lugar entre os destaques da classe. (SCHNEIDER, 1993). Após

formada, “em Cachoeira, manteve uma aula pública mista, lecionando depois no Colégio Elementar Antônio Vicente da Fontoura, onde foi diretora”. (CARLOS et al., 2005, p. 97).

Assim, ao realizar uma revisão de literatura, foi possível verificar que a escritora, que teve uma formação que consistia de diversos conhecimentos, ao contrário da maioria das mulheres da época, obteve a possibilidade de cultivar a literatura. Contribuiu em vários periódicos: no Rio Grande do Sul, observam-se publicações no *Corimbo* (1883-1944); no *Almanaque Literário e Estatístico do Rio Grande do Sul* (1889-1917); no *Almanaque Popular Brasileiro* (1894-1908); em *A Federação* (1884-1937); em *O Comércio* (1900-1966). Não se restringindo a este estado, também participou de *o Crepúsculo* (1887-1889), de Santa Catarina; e, além desse, em *A Mensageira* (1897-1900), revista literária editada em São Paulo. Surpreendentemente, ainda colaborou num anuário do além-mar, o *Almanaque de Lembranças Luso-Brasileiro* (1851-1932), de Portugal. Além das contribuições em almanaques, publicou um livro. Portanto, devido à possibilidade de ter tido uma educação com maior qualidade, sem a restrição dos saberes, conseguiu adentrar um espaço de domínio masculino: as Letras.

Palavras-chave: Educação. Literatura. Estudos culturais de gênero. Cândida Fortes. Autoria feminina

Referências

CARLOS, I. S. et al. Benditas mulheres... --- e suas tantas histórias. In: SELBACH, J. F. et al.

Mulheres: história e direitos. Cachoeira do Sul: Ed. do Autor, 2005. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ea000076.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2018.

HAHNER, June Edith. **Emancipação do sexo feminino:** a luta pelos direitos da mulher no Brasil. 1850-1940. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2003.

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

SCHNEIDER, Regina Portella. **A instrução pública no Rio Grande do Sul 1770-1889.** Porto Alegre: UFRGS, 1993.

TELLES, Norma. Escritoras, escritas, escrituras. In: PRIORE, Mary Del. (Org.). **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2004.

O SUICÍDIO NA OBRA *O PERDÃO*, DE ANDRADINA DE OLIVEIRA: UMA PERSPECTIVA SOCIAL E CULTURAL

Kátia Cardoso Nostrane*
Cecil Jeanine Albert Zinani**

A literatura, como bem aponta Adriana Moraes (2006), representa uma reflexão histórica que insinua um modo de observar, compreender e expressar ao evidenciar mudanças que ocorrem em sociedade e registra o modo de pensar de uma época. O romance *O Perdão*, objeto de pesquisa deste trabalho, foi escrito no ano de 1910 pela escritora porto-alegrense Andradina América Andrade de Oliveira, e permite a compreensão das vivências de mulheres oitocentistas em uma sociedade patriarcal. Além disso, o desfecho da obra traz à tona uma ação inesperada da personagem principal: o suicídio.

A obra é reflexo de um período literário naturalista, no qual a autora debruçou-se sobre a sociedade do século XX e observou o suicídio como uma mazela social. Conforme aponta Arnold Hauser (1995), essa perspectiva literária foi decorrente de uma consciência social, gerada a partir de 1830, que propiciou uma sensibilidade aos fenômenos sociais e, com isso, permitiu que escritores criassem romances a partir do olhar social.

O presente trabalho objetiva investigar a representação do suicídio no romance *O Perdão*, por meio da trajetória da protagonista Estela. Utilizou-se como aporte teórico Silvia Lane (1994) e Roosevelt Moises Smeke Cassorla (1991), autores da área da psicologia, que entendem o sujeito como um ser político e social, permeado pelo contexto e pela cultura.

Estela, a personagem principal de *O Perdão*, é a mais velha de três irmãs, sendo descrita pela voz narrativa como uma menina animada e temperamental, que vislumbra em Jorge, seu noivo, a possibilidade de constituir uma família. No entanto, apesar de o poder econômico da família ampliar o poder de escolha da personagem que, segundo sua mãe, deveria casar-se por amor, ela opta por um “bom pretendente”, correspondendo, assim, a uma expectativa social: o rapaz é rico e educado. Isso é evidenciado quando, ao ver Jorge passar na frente de sua sacada, devaneia: “devia se considerar feliz, muito feliz! Que lhe faltava? Riqueza, afeições, juventude, beleza, inteligência... tudo! Tudo tinha!”

* Acadêmica do curso de psicologia na Universidade de Caxias do Sul. Atua como bolsista BIC/UCS no projeto de pesquisa intitulado A Leitura sob o signo de gênero: recepção do texto literário e regionalidade.

** Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é professor Doutor Titular da Universidade de Caxias do Sul.

(OLIVEIRA, 2010, p. 54). Mesmo questionada pela mãe acerca dessa atitude, Estela casa-se com Jorge, e três anos depois, tem seus primeiros filhos.

O atravessamento da influência social no sujeito é entendido por Lane (1994) como uma resultante dos significados atribuídos às palavras pelos grupos sociais, que determinam uma visão de mundo, que define sentimentos, emoções e valores. Dessa forma, “aquilo que ‘deve ser aprendido’ é determinado socialmente”. (LANE, 1994, p. 9). Esse aprendizado social é internalizado pela personagem que corresponde àquilo que é esperado para as mulheres oitocentistas: ser esposa e uma boa mãe.

A chegada de Armando, sobrinho de Jorge, que passa a morar na casa com a família para prosseguir os estudos em Direito, marca o início de uma luta que Estela travará consigo mesma. As investidas do rapaz desestabilizam a protagonista, que vivencia o conflito daquilo que ela internalizou como o correto e a nova descoberta de um corpo sexualizado. Essa conflitiva evidencia-se pelos pensamentos confusos dos quais, por um lado, Estela tenta convencer-se, ou seja, não se apaixonar por uma “criançola estróina”, alegando amar o marido que era jovem e belo. Entretanto, nos seus devaneios nutria fantasias que ameaçavam sua convicção: “E outra vez vinha-lhe à imaginação Armando, a gritar força e volúpia por todos os poros, a carne a fremir, os olhos a luzir, muito negros, faiscentes, como dois pecados. (OLIVEIRA, 2010, p. 101).

O adoecimento psíquico de Estela tem seu ápice quando ela é beijada por Jorge. A partir desse momento, a protagonista vivencia crises nervosas, marcadas pelo choro compulsivo e pelo isolamento. Jorge percebe a mudança drástica no comportamento da esposa: uma mulher tão alegre e feliz, mas que agora vive “esquisitamente”. Ele não compreende o sofrimento da esposa, que não tem mais tamanha paciência com os filhos, como outrora, nem mesmo visita os pais e parece aborrecer-se com sua presença.

É possível perceber que as mudanças de comportamento apresentadas pela protagonista são reflexos da intensificação do sentimento de culpa. Estela não suporta a ideia de ter sido adúltera, de modo a exacerbar seu sofrimento, ao fazê-la sentir-se “suja e poluída”. Não conseguindo lidar com o que fizera, acredita não ser merecedora do marido, nem mesmo de beijar a mão do pai. Assim, as primeiras ideias suicidas surgem em seu pensamento por meio da voz narrativa: “Morrer... morrer... Acabar aquela tortura de todos os dias... aquela luta que ia se prolongando num sofrimento crescente. [...] E a desventurada, lutando sempre, tinha a existência entre às alternativas extenuantes de desejos ferozes e remorsos despedaçadores.” (OLIVEIRA, 2010, p. 164-165).

A protagonista não tem alguém com quem possa compartilhar o seu tormento. Armando é o único que sabe o motivo que a está adoecendo e, mesmo assim, não entende a real gravidade da condição da protagonista. Estela acredita que a única solução que lhe resta é ir embora para não encarar a família que ela acredita ter envergonhado; assim, decide aceitar o pedido de fuga de Armando. Deixa apenas duas cartas, uma direcionada à mãe e a outra a Jorge.

É interessante notar como a personagem utiliza o discurso em sua carta a Jorge: “[...] juro-te, por nossos filhos, que sou mais desgraçada do que criminosa!... Lutei desesperadamente para vencer-me! Fui vencida pela fatalidade!... Perdoa-me... – Estela”. (OLIVEIRA, 2010, p. 206). A utilização da palavra “fatalidade” parece adquirir duplo sentido: trata-se de uma condição de estar apaixonada e fatalmente não conseguir esquivar-se da paixão dominante, cedendo a ela; ou diz respeito a uma pessoa que tentou, desesperadamente, vencer o próprio sofrimento, por isso a utilização da palavra “vencer-me”, e que não conseguindo, a fatalidade torna-se, então, a sua própria morte? Em um primeiro momento, a primeira hipótese parece ter mais sentido, considerando o contexto de fuga da personagem. No entanto, o final do enredo permite levantar a hipótese de que essa teria sido uma carta suicida.

Durante a fuga no navio, é perceptível o agravamento do sofrimento psíquico de Estela. A personagem fecha-se em um camarote febril, e em prantos, apenas tem em mente a dor que causara à família, passando a repudiar o amante, pelo qual agora nutria apenas sentimentos de raiva. Nesse ponto, os pensamentos suicidas são muito constantes e intensos.

O enredo encerra-se quando Estela, às duas horas da madrugada, sobe até o convés do navio, abeirando-se na amurada e, vendo na água a única possibilidade do perdão, sente-se reconfigurada sem nenhum resquício de culpa. A narrativa termina de modo que permite a interpretação de que Estela suicidara-se: “Contemplou, soberba, o oceano imenso... Toda aquela água não lavaria a mácula de seu corpo?!... Ergueu os olhos, os olhos esplendorosos... O céu era doce e tranquilo... Lá encontraria seu Perdão...” (OLIVEIRA, 2010, p. 304).

Essa obra permite que o leitor acompanhe a trajetória da personagem, que, no decorrer da história, adoece, resultando em seu suicídio. Isso permite entender que o suicídio representado na obra *O Perdão* é reflexo de uma sociedade que privilegiava o masculino, induzindo mulheres a culpabilizarem-se por não cumprirem os papéis sociais determinados pelo ambiente. Dias (1991, p. 91), a partir de uma perspectiva social,

acredita que o suicídio não pode ser explicado, somente, pelas motivações individuais, mas pela associação de fatores sociais, “que transcenderiam a esfera da vida pessoal e dependeriam de forças exteriores ao indivíduo, presentes na dinâmica dos valores e padrões da cultura de determinada sociedade”. Dessa forma compreende-se que o sofrimento de Estela advém de um adoecimento psíquico causado pelo sentimento de culpa, mas que esse foi moldado por uma cultura social direcionada exclusivamente à mulher.

Com isso, Cassorla (1991) explica que uma das possíveis fantasias do suicida está relacionada com a punição como consequência do sentimento de culpa, e explica que a dor causada por esse sentimento é, principalmente, interna. Ao ser esposa e mãe, Estela estaria cumprindo o seu propósito, porém, quando percebe seus sentimentos por Armando e, após ser beijada, sente-se adúltera, isso pode ter significado para ela a negação daquilo que aprendera e pelo qual viveria. Contudo, é necessário enfatizar que o sujeito suicida, mesmo que atravesso por experiências culturais e sociais, não deseja morrer, ele deseja acabar com o sofrimento (CASSORLA, 1991), e encontra na morte uma possível fuga para sua dor.

Palavras-chave: Andradina de Oliveira. *O perdão*. Suicídio.

Referências

DIAS, Maria Luiza. O suicida e suas mensagens de adeus. In: CASSORLA, Roosevelt Moises Smeke. **Do suicídio: estudos brasileiros**. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

CASSORLA, Roosevelt Moises Smeke. Considerações sobre o suicídio. In: CASSORLA, Roosevelt Moises Smeke (Org.). **Do suicídio: estudos brasileiros**. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

HAUSER, Arnold. **História social da arte e da literatura**. São Paulo: M. Fontes, 1995.

LANE, Silvia Tatiana Maurer. **O que é psicologia social**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MORAES, Adriana dos Santos. **Em novela de 1897, uma imagem da cidade em direção à modernidade**. *Estrychnina: na Porto Alegre do final do século XIX, o moderno se envenena de desejo*. 2006. 131p. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós Graduação em História, 2006.

OLIVEIRA, Andradina de. **O Perdão**. Org. de Rita Terezinha Schmidt; orelhas Salete Rosa Pezzi dos Santos; fixação do texto e notas Rosane Saint-Denis Salomoni e Anselmo Peres Alós. Florianópolis: Mulheres, 2010.

LEITURA E CENSURA NA SERRA GAÚCHA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O JORNAL CORREIO RIOGRANDENSE (1940-1950)

Letícia Lima*
Roberto Rossi Menegotto**

Este trabalho aborda a censura praticada pelo jornal *Correio Riograndense*, de Caxias do Sul, RS, a autores, livros e outras publicações, de 1940 a 1950. Primeiramente, realiza-se uma breve explanação sobre as formas de repressão à leitura perpetuadas ao longo da história ocidental. Em seguida, efetua-se um relato sobre a criação e a linha editorial do *Correio Riograndense*. Posteriormente, examina-se a atuação desse jornal na coibição de leituras consideradas prejudiciais à manutenção dos valores da fé, da família e dos bons costumes. Finalmente, a análise acerca-se do romance de Zulmiro Lino Lermen, *A missa negra*, que foi censurado e teve seus exemplares retirados das livrarias e queimados por ordem do Arcebispo de Porto Alegre.

Datar com precisão o surgimento da censura não é tarefa das mais fáceis. No que diz respeito à escrita, desde as civilizações mais antigas, em que há registros de circulação por meio dessa técnica, têm-se relatos de censura. Assim, é possível citar diversos momentos históricos em que os casos de censura foram frequentes. Segundo Steven Fischer (2006), na Mesopotâmia os atos censórios envolviam o apagamento do que havia sido escrito em monumentos públicos e paredes de templos e palácios. Durante a Antiguidade, os governantes tirânicos, que não conseguiam evitar que se aprendesse a ler e escrever, atacavam livros. A Igreja Católica, por sua vez, no Período Medieval, atingiu um controle de grandes proporções, culminando, em 1559, com a publicação da primeira versão do *Index Librorum Prohibitorum*.

Não obstante inúmeros volumes tenham sido jogados às chamas durante a Inquisição, em geral, a censura tomava medidas mais convencionais: mediação, proibição (inclusive a de tradução, a fim de limitar o número de pessoas aptas à leitura direta), restrição, reedição, cortes e repreensão. A censura bem-sucedida costumava acontecer pela mera proibição de uma doutrina duvidosa e suspensão ou substituição de quem a divulgasse. (FISCHER, 2006, p. 158). Embora quase sempre entabulada pela Igreja, a

* Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura da Universidade de Caxias do Sul. Graduada em Letras – Licenciatura Plena em Português pela Universidade de Caxias do Sul.

** Bolsista Prosuc/Capes no Programa de Doutorado em Letras – Associação Ampla UCS/UniRitter. Mestre em Letras, Cultura e Regionalidade pela Universidade de Caxias do Sul.

censura nunca se limitou apenas às obras tidas como contrárias à moral cristã; atingiu, especialmente a partir do século XX, os textos de cunho político.

Ao longo de toda a história, regimes ditatoriais, religiosos ou políticos sempre disseminaram a ideia de que a restrição da leitura e, em casos extremos, a destruição de livros autenticariam seu poder e domínio, como se, pela anulação da história, pudessem criar um novo destino. Não foi diferente com o jornal *Correio Riograndense*, que passa a compor o foco desta comunicação.

Em 13 de fevereiro de 1909, Dom Carmine Fasulo criou o jornal *La Libertà*, que, em Garibaldi, passou a ser publicado como *Il Colono Italiano*, até 5 de junho de 1917, quando a Ordem dos Capuchinhos assumiu a edição e alterou o nome para *La Stafetta Riograndense*. Em 1942, a entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial proibiu as línguas estrangeiras e seus dialetos, obrigando os jornais a mudarem o nome, extinguírem seções em outros idiomas e publicarem somente em português. Assim, o *La Stafetta Riograndense* passou a chamar-se *Correio Riograndense*.

A censura a livros também teve seus dias de glória no *Correio Riograndense*. Por motivações religiosas e políticas, muitos textos de natureza literária e paraliterária estiveram na mira dos editores do jornal, sob a alegação de que poderiam perverter a moral, os bons costumes e a religião. Um olhar mais amplo mostra que até músicas, filmes, periódicos, revistas, histórias em quadrinhos e peças de teatro foram proibidos pelo editorial, em detrimento de materiais considerados saudáveis.

Nesse sentido, em 12 de julho de 1950, o *Correio Riograndense* publicou a nota “Revistas que alimentam e revistas que envenenam”, voltadas para o público infantil. Em 2 de novembro de 1955, estampou uma manchete intitulada “Ação enérgica do juizado de menores no combate às publicações obscenas”, alinhando-se com a Portaria 17.55.

Também chama a atenção a campanha contra livros e autores considerados perniciosos. Nas décadas de 1940 e 1950, o jornal fez ampla difamação do escritor Monteiro Lobato, especialmente da sua obra destinada ao público infantil. Outro caso digno de nota é o do escritor Ribeiro Couto. Em 24 de março de 1943, sob o título “Livros que não se devem ler”, o jornal ataca as obras *Presença de Santa Teresinha* (1934) e *Largo da Matriz e outras histórias* (1940). Erico Veríssimo também não escapou à proscrição do jornal. Em 5 de maio de 1943, o *Correio* aplaudiu o artigo publicado na revista *Eco* pelo padre jesuíta Leonardo Fritzen, censurando a obra *O resto é silêncio* (1943), em função do seu conteúdo imoral.

Em 8 de dezembro de 1943, o jornal transcreveu uma passagem de um suposto testamento, cuja autora entregava o corpo à lama, ao passo que a alma, os livros que arruinaram sua vida e a família que permitiu a leitura, entregava ao demônio. Para o jornal, esse testamento deveria ser afixado à porta de livrarias “vendedoras de livros e publicações, que procuram a ruína e a perdição para tantas almas”. (8 dez. 1943, p. 1). Já em 21 de dezembro de 1949, o *Correio* publicou um “Toque de reunir”, informando que, no dia 11 daquele mês, havia sido instalada a Legião da Decência na capital do País, que, sob a liderança de Dom Jayme Câmara, pugnaria contra o “mau cinema”, “o mau livro, o mau jornal, a revista má”, “o mau teatro” e “os maus costumes”.

A missa negra, um romance serrano queimado

Embora não se tenha localizado notícia no *Correio Riograndense* sobre o livro *A missa negra* (1948), do escritor caxiense Zulmiro Lino Lermen, sabe-se, por outras fontes, que ele também foi censurado pelos religiosos por sua suposta afronta aos princípios católicos. A obra é um romance esotérico que desenvolve a narrativa acerca da possessão demoníaca de uma jovem na região colonial serrana.

Em entrevista a Liliana Alberti Henrichs e Juventino Dal Bó, em 1983, Lermen, sobre o romance, afirma que: “[...] lamentavelmente, foi, foi tirado das livrarias e queimado, né?” As razões para a destruição dos exemplares teriam sido “pequenas divergências entre Maçonaria e Espiritismo [...]”.

O episódio envolvendo o livro de Lermen é exemplar nesse contexto de censura imposto pela Igreja católica no Brasil e, em especial, na Serra gaúcha, pois se tratava de um cidadão declaradamente católico, que mantinha uma rede de relações sociais bastante sólida dentro da comunidade caxiense, por atuar como psiquiatra e professor. Hoje, a busca por exemplares do romance mostra que ele se transformou em obra rara. Durante a pesquisa para a elaboração deste artigo, foram localizados apenas quatro: três na Biblioteca Pública Dr. Demétrio Niederauer, em Caxias do Sul, e um à venda na internet, por R\$ 4.000,00.

Esta análise deixa entrever que a postura assumida pelo *Correio Riograndense* não se encontrava isolada dos acontecimentos nacionais, já que o governo federal procurava controlar e moralizar a cultura artística brasileira. Durante o período de vigência do Estado Novo, milhares de obras foram queimadas sob a alegação de serem pornográficas,

subversivas ou comunistas. O *Correio Riograndense*, ao se aliar à política de Vargas, utilizou a lei em favor dos seus próprios interesses.

Os efeitos da censura sobre a formação de leitores em uma comunidade, como a de colonização italiana na Serra gaúcha, ainda estão por ser investigados com maior acuidade. Porém, a constatação de que, até a década de 1970, não existiam editoras profissionais na região e que os escritores publicavam suas obras por pequenas gráficas locais ou por editoras de Porto Alegre está ligada ao poder reacionário exercido pela Igreja contra a formação e a consolidação do sistema literário serrano. Se a afirmação do poeta alemão Heinrich Heine, de que “onde queimam livros, acabam queimando seres humanos”, não se efetivou no recorte aqui analisado, infere-se que as ações impetradas pelo *Correio Riograndense* foram responsáveis pela morte de sonhos e fantasias de muitos leitores e escritores da Serra gaúcha. E isso já é suficiente para defender a ideia de que os eventos aqui referidos não venham a se repetir.

Palavras-chave: Censura. Caxias do Sul. *Correio Riograndense*. *A missa negra*.

Referências

CENTRO DE MEMÓRIA DA CÂMARA MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL. Disponível em: <<http://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/portalliquid/>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

CORREIO RIOGRANDENSE. Garibaldi/Caxias do Sul, RS: 24 de março, 1943; 5 de maio, 1943; 8 de dezembro, 1943.

CORREIO RIOGRANDENSE. Garibaldi/Caxias do Sul, RS: 9 de março, 1949; 3 de agosto, 1949; 21 de dezembro, 1949.

CORREIO RIOGRANDENSE. Garibaldi/Caxias do Sul, RS: 5 de abril, 1950; 12 de julho, 1950.

CORREIO RIOGRANDENSE. Garibaldi/Caxias do Sul, RS: 2 de novembro, 1955.

FISCHER, Steven Roger. **História da leitura**. Trad. de Claudia Freire. São Paulo: Ed. da Unesp, 2006.

LERMEN, Zulmiro Lino. **A missa negra**. Porto Alegre: Tipografia do Centro, 1948.

LERMEN, Zulmiro Lino. **Entrevista concedida a Liliana Alberti Henrichs e Juventino Dal Bó**: Educação – História de vida. Caxias do Sul, 24 de out. de 1983. Entrevista.

MERCADO LIVRE. **A missa negra**. Disponível em: <https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-820953944-livro-raro-a-missa-negra-de-zulmiro-lernen-_JM>. Acesso em: 10 jan. 2018.

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE OS PARATEXTOS NA LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria Isabel Silveira Furtado*
Daniela Corte Real**

A articulação entre teoria e prática é uma das questões levantadas na formação continuada de professores. As relações entre as produções científicas realizadas nas universidades se distanciam das necessidades do cotidiano da Educação Básica. Nessa perspectiva, a Universidade de Caxias do Sul (UCS), em parceria com a 4ª e a 16ª Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), proporcionou que nós acadêmicos da Pós-Graduação em Educação, organizássemos encontros de aproximação entre nossos estudos e a realidade das escolas.

Propusemo-nos a ministrar oficinas para professores das escolas públicas, com o intuito de ouvi-los e também de partilhar com eles nossas pesquisas, cujos temas são “Inclusão na Literatura Infantil” e “O papel dos paratextos na leitura de livros infantis na escola”. Neste artigo refletimos, a partir das vivências experienciadas em duas oficinas realizadas no mês de julho de 2018, na UCS, Campus de Bento Gonçalves e de Caxias do Sul, a compreensão do papel dos professores como mediadores de leitura literária e das possibilidades observadas nas oficinas que mostraram que, ainda que os professores conceitualmente não soubessem o que são paratextos, os mesmos os utilizam quando vão selecionar um livro para sua leitura e/ou para a utilização na escola por diferentes motivos.

Paratextos para quê?

Na mediação da leitura literária na escola, muitos contextos permeiam as dificuldades de acesso a livros, como pouca informação sobre as obras ou, até mesmo, falta de tempo dos professores para conhecer as mesmas e proporem-nas aos estudantes. Nesse contexto, nas oficinas distribuímos diversos títulos em uma mesa, para que os professores participantes escolhessem um título.

* Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGE/UCS). Bolsista Capes/Prosuc.

** Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGE/UCS). Bolsista Capes/Prosuc.

Procuramos observar o que levava os professores a escolherem uma obra e não outra, com a intenção de problematizar com eles quais os critérios de seleção e seus possíveis desdobramentos, quando pretendemos refletir sobre a recepção das obras pelos nossos alunos.

Provocamos a discussão em relação à compreensão de que as formas com que o objeto cultural livro é impresso impactam na seleção de obras que são propostas para a leitura e, conseqüentemente, encaminhadas aos estudantes. Os paratextos, ainda que não nominados dessa forma, compõem o objeto livro, e os leitores passam a observar esses recursos sem que sejam, necessariamente, orientados para tal. Fazer a leitura que envolve o texto, a capa, a lombada, a orelha, a quarta capa, as entrevistas sobre autores, entre outros elementos, denominados como paratextos, são movimentos que complexificam a seleção e influenciam a escolha de livros.

Genette (2009, p. 34) escreve sobre paratextos editoriais, aponta: “[...] o paratexto editorial ocupa todas as primeiras e todas as últimas páginas, em geral não numeradas, do livro”. Como as oficinas foram realizadas em um curto período de tempo (1h30min), é importante sinalizar que não iniciamos nossa fala explicando o conceito de paratextos, mas provocando os participantes em relação à escolha de apenas um título cada, entre todos os disponíveis. Nossa intenção foi provocá-los em relação à especificação dos motivos da seleção e, na sequência, pedimos que nos explicassem o motivo da escolha, tentando conduzi-los ao entendimento do conceito de paratextos, a partir da experiência nas oficinas.

Tínhamos como objetivos: conhecer as estratégias de leitura que envolvem a seleção de livros, a partir dos paratextos; compreender a relevância dos paratextos na escolha de livros literários; identificar os principais elementos paratextuais que estruturam o livro e que são utilizados pelo grupo de professores, no momento da seleção de uma obra; e construir com os grupos o entendimento do conceito de paratexto editorial.

A partir do que foi observado, motivamo-nos a compreender todos os elementos que servem como “franjas do texto”, para pensarmos na mediação da leitura na escola.

A leitura e leitura literária...

A leitura literária tem um sentido diferenciado da acepção de decodificação de signos (leitura como decodificação). Pode ser entendida como uma estratégia que permite ao leitor aproximar suas vivências, as expectativas de novas aprendizagens. Nessa

concepção, a leitura literária está mais ligada a uma perspectiva estética, de leitura como arte, enquanto que a leitura é a decifração de códigos escritos. Essa leitura é necessária ainda que seja apenas um dos instrumentos para a compreensão do texto. De forma dialética para a compreensão do livro e das narrativas que permeiam uma obra de literatura infantil, o leitor primeiro decifra o código (a linguagem escrita) e depois contextualiza, imagina, cria e/ou recria as histórias, a partir de seu conhecimento de mundo, sendo conduzido pelo autor e, também, pelo ilustrador dos livros. Essa leitura de mundo é necessária para a interpretação do texto. Para Colomer e Camps (2008, p. 31), “[...] o leitor baseia-se em seus conhecimentos para interpretar o texto, para extrair um significado e esse novo significado, por sua vez, permite-lhe criar modificar, elaborar e incorporar novos conhecimentos em seus esquemas mentais”

Nesse sentido, a leitura acolhe o leitor e sua realidade, de forma crítica, aproximando-o de aprendizagens significativas, permitindo que ele elabore conceitos que se relacionam com as informações do texto como um todo. Isso ocorre de forma não fragmentada. As diferentes leituras se juntam para estabelecer informações, numa perspectiva que atraia o leitor e o provoque em relação à percepção dos jogos estéticos propostos, principalmente, nos textos literários.

De acordo com Zilberman (2003), ainda existe na escola uma relação entre a literatura infantil e a ação pedagógica que media as leituras literárias. Esse viés ainda se apoia na pedagogia, em uma perspectiva de transmissão de valores e no caráter pedagógico do livro como objeto. Contudo, a literatura oferece ao leitor uma ampliação de questionamentos e interpretações pelos nuances oferecidas pelo gênero, pois pode “[...] outorgar ao leitor a possibilidade de desdobramento de suas capacidades intelectuais”. (ZILBERMAN 2003, p. 46). Essa compreensão de leitura literária, como potência para o desenvolvimento intelectual dos leitores, tem sido drasticamente reduzida pelas atuais políticas de formação de leitores e pela atuação de professores que orientam as leituras para fins de ensino da língua e da sintaxe. Defendemos que a leitura literária pode basear novas aprendizagens, vinculadas a experiências imaginárias coerentes com o que o gênero propõe.

Essa concepção de leitura permeou a conversa sobre os paratextos, na mediação da leitura literária durante a formação continuada de professores que propomos na oficina. Entendemos que a formação continuada

[...] refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse caso, os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação. (CUNHA, 2013, p. 3).

Neste caso a parceria entre as estudantes pesquisadoras e a Universidade buscou contribuir para a aproximação dos professores a estratégias de mediação de leitura, que estão em investigação na academia no momento (2018).

Os encontros foram planejados para desenvolver a participação dos envolvidos, e procuramos preservar a identidade social e cultural dos componentes do grupo. Salientamos que tínhamos a pretensão de desenvolver aprendizagens significativas com os participantes, embasadas na realidade do cotidiano escolar. Para tanto realizamos oficinas que podem ser entendidas como

[...] oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva [...] (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 79).

Nesse contexto das oficinas, emergiram questões que permeiam a ação pedagógica com relação aos paratextos na mediação de leitura, como também as relações sociais com relação ao livro na escola. No final de cada sessão, escrevemos dados que pudessem levantar questões de reflexão quanto à mediação de leituras nas escolas. As atividades foram realizadas com dois grupos de trinta professores da rede pública do Estado do Rio Grande do Sul, do Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, e também por profissionais que atuam nas bibliotecas de escolas rurais e urbanas localizadas na 4ª e 16ª CREs. Na oficina realizada em Bento Gonçalves, apenas um professor do sexo masculino, mediador da disciplina de Química, participou, e ele justificou sua presença por interessar-se por formas de aproximar os alunos da leitura. O restante do público era feminino, a maioria da área de linguagens e da educação.

A proposta inicial do trabalho estabelecia oficinas para promover discussões e reflexões sobre os paratextos na mediação da leitura literária com professores. Nos contatos iniciais, procuramos identificar o perfil de professores e os motivos que os

mobilizavam a estar lá, em apenas uma palavra. Surgiram algumas palavras que destacamos, tais como: “conhecimento”, “leitura”, “aprendizagem”, “estratégias”. Termos que levaram as mediadoras a levantar discussões sobre o que as mobilizava a participarem da formação continuada, e os motivos de escolherem a oficina. A estratégia permitiu o contato direto com professores, e as formas como selecionavam livros para a mediação de leitura geraram a oportunidade para refletir sobre os paratextos nos livros literários e as influências nas escolhas, facilitando o desencadeamento de novos questionamentos. Simultaneamente, nos diálogos dos professores, as suas experiências, com relação à mediação de leitura na escola, eram explicitadas com liberdade, então emergiram os medos que permeiam a expectativa de diferentes possibilidades, com relação à mediação de leitura. Em seguida, pedimos que cada um escolhesse um livro literário infantil que estava disponível sobre uma mesa, no início do semicírculo e falasse o motivo da escolha. As respostas variaram entre capas, títulos, autores, perspectivas emocionais, cores ou conhecimento prévio das obras. Logo depois, começamos a conversar sobre suas ações pedagógicas voltadas à promoção da leitura na escola, surgiram muitos relatos de sucesso e, também, de frustração por parte dos participantes. Fechamos a oficina com alguns *slides* sobre as “Estratégias de leitura em sala de aula”, para finalizarmos nossa conversa, para indagarmos sobre os instrumentos que já possuem na escola, para que a leitura literária aconteça.

Primeiras conclusões...

A escrita do relato de experiências nos possibilitou questionamentos sobre a nossa ação na oficina e, também, na pesquisa. Fluíram muitas afirmativas durante a oficina, que nos possibilitaram refletir sobre a relevância da pesquisa no fortalecimento da Educação Básica e a importância dos paratextos editoriais, na seleção de obras para uso na escola. Colocamo-nos a buscar formas de fortalecer o diálogo sobre as concepções de leitura, que ainda estão presentes na escola, para fortalecer a mediação de leitura em uma perspectiva da formação de leitores competentes, que se aproximem dos livros de forma autônoma, dentre as possibilidades pelas influências dos paratextos, na recepção da obra. Como desdobramentos das oficinas, entendemos que é preciso problematizar o entendimento de paratexto editorial e paratexto literário, bem como validar a compreensão de que existe, de fato, outro tipo de paratexto que não o editorial.

Palavras-chave: Literatura infantil. Paratextos. Oficina pedagógica.

Referências

CUNHA, Maria Isabel. *O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação*. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, Aheadof print, 2013.

GENETTE, Gérard. **Paratextos editoriais**. Trad. de Álvaro Faleiros. Cotia. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

PAVIANI, Neires M. S.; FONTANA, Niura M. Oficinas pedagógicas relato de uma experiência. **Conjectura**, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2009. Disponível em: <<https://www.scribd.com/.../Oficinas-Pedagogicas-Relato-de-Uma-Experiencia-Paviani->>. Acesso em: 12 set. 2018.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

ANÁLIA VIEIRA DO NASCIMENTO E OS PRIMEIROS PASSOS DA MULHER NA IMPRENSA PERIÓDICA DO RIO GRANDE DO SUL

Rebecca Demicheli Sampaio*

Nos dias atuais, as pesquisas sobre a literatura, no Rio Grande do Sul, têm se ampliado significativamente, fazendo com que parte considerável dos escritores sul-riograndenses já possua seu espaço na historiografia literária e na esfera acadêmica em geral. Às mulheres, entretanto, essa visibilidade foi negada, e as produções femininas, seguindo a tendência nacional e mundial, ainda muito permanecem sob as trevas do esquecimento. Por esse motivo, o trabalho de recuperação da vida e obra das senhoras gaúchas, colaboradoras do *Almanaque de Lembranças Luso-Brasileiro*, reveste-se de valor histórico, contribuindo para a dissolução dessa penumbra que encobre a questão da autoria feminina.

Dentre as onze senhoras oriundas do Rio Grande do Sul, que figuraram no *Almanaque*, o nome de Anália Vieira do Nascimento¹ (1854-1911) merece atenção especial de nossa parte. A poetisa porto-alegrense teve assídua participação no anuário, publicando, com alguns intervalos, durante vinte e dois anos, e sendo a mulher do estado gaúcho mais recorrente no periódico, com um total de 37 textos. Além disso, era irmã do prestigiado escritor João Damasceno Vieira Fernandes, sócio-fundador e participante ativo da Sociedade Partenon Literário (1868-1884), autor de vasta produção e colaborador do referido *Almanaque*. Apesar disso, seu nome permanece na obscuridade.

Este estudo objetiva identificar, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, informações acerca da vida e obra de Anália Vieira do Nascimento, a fim contribuir para a ampliação dos estudos relacionados à presença da mulher na literatura.

O registro inicial sobre Anália de que se tem notícia foi inscrito no primeiro volume do *Dicionário bibliográfico brasileiro* (1883), de Augusto Victorino Alves Sacramento Blake (Salvador, 1827 – Rio de Janeiro, 1903), que se dedicou a organizar pequenas biografias de personalidades do País. Blake menciona as duas produções da poetisa de que tem conhecimento: o poema “No mar: fragmentos”, publicado no *Almanaque* em 1875, e seu único texto em prosa no periódico, “Victor Hugo”, encontrado na edição de 1882, em que

* Licenciada em Letras e mestranda (bolsista Prosuc/Capes) no Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura, na Universidade de Caxias do Sul (UCS), orientada pela Profa. Dra. Cecil Jeanine Albert Zinani.

¹ Após o casamento com o bacharel em Direito Rodrigo Antonio Fernandes Lima, passou a assinar como Annália Vieira Fernandes. Seu nome é apresentado, por diferentes fontes, sob variadas formas. Aqui, para fins de padronização, nos referimos à senhora apenas como Anália Vieira do Nascimento.

ela expõe suas impressões sobre a obra *Os trabalhadores do mar*, desse escritor francês. Blake comete um equívoco em relação à data de nascimento de Anália, que, segundo ele, seria 2 de fevereiro de 1855. Devido à escassez de dados sobre ela, esse engano foi repetido por outros estudiosos, como Villas-Bôas (1974) e Coelho (2002). Essa questão, que permaneceu vaga por muitos anos, só foi solucionada definitivamente no estudo realizado por Beatriz Weigert e publicado pela Biblioteca Nacional de Portugal, em 2017, sob o título *Anália Vieira do Nascimento: 1854-1911*: de fato, ela nasceu no dia 2 de setembro, mas do ano de 1854, filha de José Vieira Fernandes (natural de Portugal) e de Belmira Rosa do Nascimento (de Porto Alegre); casou-se em 25 de janeiro de 1873, com 18 anos, com Rodrigo Antonio Fernandes Lima e, com 20, teve seu único filho: Abílio, nascido em fevereiro de 1875. Seu falecimento ocorreu em 24 de janeiro de 1911,² devido a uma gastroenterite.

Com o esclarecimento desses fatos, torna-se possível iniciar a construção de uma biobibliografia de Anália Vieira do Nascimento, trabalho que aguarda o interesse de pesquisadores da literatura há mais de um século. Também é importante examinarmos de que maneira a senhora gaúcha é apresentada pelos estudiosos, para podermos contribuir de forma significativa com a ampliação de sua fortuna crítica.

Após o *Dicionário* de Blake, Anália volta a ser citada em 1956 por Guilhermino César, na obra *História da literatura do Rio Grande do Sul*. Suas considerações sobre a poetisa são depreciativas e, mais tarde, ironizadas por Moreira: “[César] menciona o nome de Amália (sic) Vieira do Nascimento entre os autores do final do século XIX, considerados como ‘românticos retardados’. E com essa singela observação, Anália do Nascimento passou à posteridade”. (MOREIRA, 2014, p. 37).

Alguns anos mais tarde, Anália conseguiu ir além da nota desmerecedora de Guilhermino César. Seu nome foi percebido por Alves, que, em 1999, publicou a obra *Mulheres escritoras na Bahia*. Em seu estudo, a senhora gaúcha foi mencionada numa reflexão acerca das já conhecidas dificuldades da mulher em se firmar enquanto escritora, identificadas no poema “Epístola”, na edição do *Almanaque* para o ano de 1880.

No poema em questão, após muito ponderar sobre os riscos que corria ao optar por uma ou outra escola, Anália parece ironizar essa situação, afirmando que sua sina seria ocupar-se “sempre em ser logografista” (NASCIMENTO, 1879, p. 286), papel mais apropriado

² No registro de óbito, consta a informação de que “Amelia [sic] Vieira Fernandes [faleceu] com cinquenta e quatro ano[s] anos de idade”; entretanto, num simples exercício de raciocínio lógico, podemos verificar que sua idade, nessa data, era de 56 anos.

à sua condição. Evidentemente, entretanto, ela opta pela primeira vertente, e sua produção poética ainda se desenvolve por muitos anos. Mello (2014) discute, ao citar Alves, a necessidade de o sujeito feminino ser produtor de literatura, no século XIX, de encontrar temas alinhados à sua função de mãe e esposa e aos atributos *sine qua non*, que se determinavam às mulheres da época. Muitas delas sequer possuíam liberdade para publicar em livros, tinham de se dedicar a assuntos que não comprometessem sua já tímida expressão nos veículos de comunicação, que lhes ofereciam a oportunidade de lançar seus textos. Anália se encontra nesse grupo, e em suas composições são recorrentes elementos como a natureza, a melancolia e o sentimento amoroso. O poema “No mar”, por exemplo, que parece ser um dos mais conhecidos de sua autoria, temos um eu-lírico apreciador da paisagem natural, pesaroso e sofredor devido à “sina ingrata” a que foi submetido. Percebem-se, nesses versos, uma possível relação entre os sentimentos ali expressos e a experiência de vida da própria escritora, o que se depreende de duas informações: o poema foi concebido no dia de seu aniversário, como ela aponta, e, na última estrofe, o eu-lírico afirma que o momento de dor descrito foi vivenciado no dia em que completava dezoito anos, idade próxima à de Anália na época.

A possibilidade de o texto em questão ter teor autobiográfico abre espaço para conjecturas sobre como teria sido sua vida. Mais uma informação sobre ela ainda pode ser constatada na leitura de “A volta”: após interromper, em 1884, o fluxo de publicações no Almanaque e receber diversas mensagens de pessoas que sentiram sua falta, a autora retorna às páginas do periódico com um poema dedicado a seu editor, António Xavier Rodrigues Cordeiro, explicando o motivo de seu afastamento da “nobre missão” no último ano: Anália teria passado, nesse momento de sua vida (por volta dos 30 anos de idade), por uma séria enfermidade.

Outros poemas também nos revelam, em relação à autora, um alto nível intelectual e muitos conhecimentos acerca da construção poética, além de versatilidade ao empregar diferentes técnicas de ritmo e sonoridade em seus poemas. (MELLO, 2014). Outro aspecto interessante a se observar são as epígrafes que Anália seleciona para abrir alguns de seus poemas, bem como os elementos eruditos que os integram, e que, em sua maioria, são provenientes de obras de autores clássicos da literatura mundial: personalidades como Evariste de Parny, Shakespeare e Camões fazem parte de seu repertório de leitura. Relações de intertextualidade implícita também são perceptíveis nos poemas da autora, como é o caso de “O canto do sabiá”, que se aproxima da produção de Gonçalves Dias.

Também percebemos seu conhecimento da língua francesa, sobretudo na leitura de “*Soin!*”, em que se alternam versos em francês e em português.

Além disso, uma das marcas mais acentuadas da produção da escritora consiste nos diálogos estabelecidos com leitores e escritores do *Almanaque* (MOREIRA, 2014), muitos deles situados geograficamente distantes do Rio Grande do Sul ou até residentes fora do Brasil.

As relações desenvolvidas entre a poetisa e seu público constituem um cenário complexo, permitindo a comunicação entre escritores e públicos de diferentes contextos socioculturais. Além dos textos de sua autoria endereçados a outros, a quantidade de escritos dedicados a Anália Vieira do Nascimento ocupa um espaço significativo no periódico. Como já mencionamos acima, suas eventuais ausências no anuário eram razão para preocupação de seus pares, como ocorreu em 1884. No ano seguinte, inclusive, com seu retorno, Cordeiro publica uma nota de agradecimento pela explicação que ela fornece de seu distanciamento.

Com isso, retomamos a discussão a respeito da afirmação de Guilhermino César. É realmente adequado negar completamente a qualidade da produção literária de uma escritora aclamada por tantos leitores e colegas? Evidenciamos, anteriormente, que a senhora gaúcha tinha domínio do idioma francês, da métrica e das rimas, e que a erudição e a flexibilidade estilística permeavam as linhas de seus escritos, o que se pode verificar na quantidade de temas que conseguia abordar (MELLO, 2014), a despeito de sua condição enquanto mulher numa sociedade patriarcal. Encontramos, até mesmo, em “*Epístola*”, um olhar crítico a respeito das dificuldades enfrentadas pelo sujeito feminino, que decide se aventurar no universo das letras.

A lista de textos encontrados no *Almanaque* oferecidos a Anália Vieira do Nascimento é extensa, e não cabe aqui mencionar todos eles. Contudo, considerando os aspectos até o momento apresentados, é possível termos algumas ideias a respeito de quem foi a senhora em questão: uma pessoa culta, com acesso à educação (algo incomum entre as mulheres do seu tempo), proveniente de uma família em que se cultivava a literatura, e que desenvolveu relações interessantes com seus leitores. Até o momento, entretanto, faltam, nas fontes que a mencionam, dados realmente concretos sobre a inexplorada vida dessa mulher.

De fato, a senhora gaúcha de que tratamos aqui não parece ter tido grande expressão em seu estado; mesmo assim, conseguiu transportar seus escritos além-mar, façanha quase inimaginável para uma mulher oitocentista do interior do Brasil.

Provavelmente, proveniente de uma família financeiramente abastada, sabemos que teve acesso à instrução formal, e o parentesco com João Damasceno Vieira pode ter favorecido sua inserção no meio literário e na imprensa, mas os tantos elogios recebidos de colegas é um mérito que não lhe pode ser tirado.

Por enquanto, ainda aguardamos a descoberta de maiores informações sobre Anália Vieira do Nascimento, mas tentamos, aqui, esboçar sua biografia, evidenciando uma poetisa cuja produção esteve encoberta até há pouco tempo. Apesar de ela não estar inserida entre os maiores nomes da poesia sul-rio-grandense, a recuperação de sua vida e obra é um trabalho de relevância histórica e cultural. Conhecer a vida e obra de Anália é, além de demovê-la do limbo do esquecimento, devolver a voz ao sujeito feminino e dar-lhe o devido espaço na História da Literatura, ajudando a preencher uma lacuna de séculos.

Palavras-chave: Anália Vieira do Nascimento. Literatura de autoria feminina. Literatura gaúcha. *Almanaque de Lembranças Luso-Brasileiro*.

Referências

- ALVES, Lizir Arcanjo. **Mulheres escritoras na Bahia: as poetisas, 1822-1918**. Salvador: Étera, 1999. 292 p.
- BLAKE, Augusto Victorino Alves Sacramento. **Diccionario bibliographico brasileiro**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1883. 1 v.
- CÉSAR, Guilhermino. **História da literatura do Rio Grande do Sul: 1737-1902**. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1971. 414 p. (Coleção Província).
- COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário crítico de escritoras brasileiras: 1711-2001**. São Paulo: Escrituras, 2002.
- MELLO, Ana Maria Lisboa de. A poesia lírica no *Almanaque de Lembranças*. Um caso: Anália Vieira do Nascimento. In: CHAVES, Vania Pinheiro (Org.). **O Rio Grande do Sul no Almanaque de Lembranças Luso-Brasileiro**. Porto Alegre: Gradiva, 2014. p. 55-73.
- MOREIRA, Maria Eunice. As senhoras gaúchas no Almanaque de lembranças luso-brasileiro. **Convergência Lusíada**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 29-39, jul./dez. 2014.
- NASCIMENTO, Anália Vieira do. Epístola. In: CORDEIRO, Antonio Xavier Rodrigues (Ed.). **Novo Almanaque de Lembranças Luso-Brasileiro para o ano de 1880**. Lisboa: Lallement Frères, 1879. p. 228-230.
- _____. No mar: fragmentos. In: CORDEIRO, Antonio Xavier Rodrigues (Ed.). **Novo Almanaque de Lembranças Luso-Brasileiro para o ano de 1875**. Lisboa: Lallement Frères, 1874. p. 242-243.

_____. Soin! In: CORDEIRO, Antonio Xavier Rodrigues (Ed.). **Novo Almanaque de Lembranças Luso-Brasileiro para o ano de 1878**. Lismoa: Lallement Frères, 1877. p. 348.

_____. Victor Hugo. In: CORDEIRO, Antonio Xavier Rodrigues (Ed.). **Novo Almanaque de Lembranças Luso-Brasileiro para o ano de 1882**. Lisboa: Lallement Frères, 1881. p. 153-154.

PORTUGAL. **Anália Vieira do Nascimento**: 1854-1911. Estudo e antologia Beatriz Weigert. Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal: Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias, 2017. 210 p. E-Book. ISBN 978-972-565-616-7. Disponível em: <<https://www.ileio.com/reader/Ms2pNX>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

VILLAS-BÔAS, Pedro. **Notas de bibliografia sul-rio-grandense**: autores. Porto Alegre: A Nação, 1974.

GT 2 – Mire e veja: janelas da arte na educação

Coordenadores:

Joanne Cristina Pedro (UCS)

Patrícia Giuratti (UCS)

Ementa:

Os trabalhos do GT 2 – *Mire e veja: janelas da arte na educação* estão voltados para a análise, a exploração e a reflexão referentes às múltiplas linguagens da arte no cotidiano da educação escolar e não escolar. Entende-se que as diferentes manifestações artísticas são produtoras de cultura popular, vistas como formas de resistência, de fruição, de pertencimento grupal e valorização dos saberes historicamente construídos pela humanidade, como jogos, brincadeiras, literatura, música, cinema, dança, teatro, artes plásticas, artesanato, fotografia, etc. Na educação escolar e não escolar, eles se constituem potencialidades de mobilização e de transformação social; a estética e a ética são princípios políticos e pedagógicos da formação humana. Aceitam-se produções que tenham ênfase nos pressupostos explicitados neste texto, no formato comunicação oral precedida de um resumo apresentando o objetivo, a pertinência e a relevância para a educação contemporânea e para as ciências humanas, os resultados e as considerações finais.

AS PRÁTICAS MUSICAIS NO GRUPO ESCOLAR FARROUPILHA (1938-1945): UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE DAS PROFESSORAS.

Deise da Silva Santos*

O presente texto apresenta um recorte de uma pesquisa realizada no Estado do Rio Grande do Sul, na cidade de Farroupilha, na instituição escolar Grupo Escolar Farroupilha, tendo como objeto de investigação as práticas musicais ali desenvolvidas. O estudo foi realizado dentro do recorte temporal de 1938 a 1945.

A metodologia utilizada é a análise documental, pautada pelos pressupostos da História Cultural. Foram utilizados como fontes documentos produzidos pela Instituição, preservados no Arquivo do Grupo Escolar Farroupilha, e também alguns registros do acervo do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, de Caxias do Sul.

Neste recorte da pesquisa que apresento, a análise é centrada na formação docente/musical das professoras que lecionavam no Grupo Escolar Farroupilha. Evidencio, neste sentido, o espaço de formação docente da Escola Complementar de Caxias do Sul.

O objeto de estudo aqui proposto circunscreve-se às categorias históricas que envolvem: história das instituições, história das disciplinas e também culturas escolares. O *corpus* teórico aqui desenvolvido possui como orientação a história cultural, trazendo para o debate autores como Burke (2008) e Pesavento (2008), entre outros.

A pesquisa desenvolvida pelos pressupostos da história cultural pode ser entendida como uma construção fomentada e elaborada a partir de vestígios, recolhidos em diversas possibilidades de fontes documentais, imagens e também memórias. O processo histórico atua sobre o viés da verossimilhança, elaborando “um discurso imaginário e aproximativo sobre aquilo que teria ocorrido um dia, o que implica dizer que faz uso da ficção”. (PESAVENTO, 2008, p. 53). A reflexão enquanto a capacidade de alcançar a verdade entra em debate, pois a capacidade de apresentar o que um dia ocorreu é limitada.

Ao abordar a intangibilidade da verdade absoluta na narrativa histórica, Pesavento (2008) indica como mais correta a compreensão de um regime de verdades, que: acolhe a afirmação da autora, e compreende que o processo de pesquisa histórico carrega em si certa limitação, no sentido de aceitar a impossibilidade de alcançá-lo em sua plenitude; entende “que uma investigação não é uma mera transposição da realidade acontecida,

* Mestranda em Educação pela UCS, com apoio financeiro da Capes. Membro do “Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória” (GRUPHEIM). Orientador Prof. Dr. José Edimar de Souza.

mas que sobre ela foram feitos recortes, exclusões, soluções”. (GRAZZIOTIN; ALMEIDA, 2012, p. 18). Neste sentido, afirmo que a narrativa exposta é uma possibilidade de olhar.

Na Escola Complementar de Caxias do Sul, dentre os saberes ali trabalhados, o espaço para o ensino musical existia e era ocupado por professores específicos que lecionavam a disciplina. Saliento, neste texto, a presença da Profa. Dina Braghirolli, que foi uma das professoras de música na Instituição.

De acordo com indícios profissionais de Dina Braghirolli, preservados no *Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami*, a professora nasceu no dia de 19 de maio de 1900, tendo sido nomeada como professora de música, conforme Portaria 2.993, de 10 de junho de 1933, na Escola Complementar de Caxias do Sul. Na documentação disponível, há um Relatório/Questionário que indica vestígios sobre suas práticas educativas, material didático que ela utilizava como referência, assim como informações sobre sua formação acadêmica e musical.

No período pesquisado, o ensino musical assumia o nome de Canto Orfeônico em âmbito nacional. O projeto ganhou força devido às suas premissas estarem alinhadas com a proposta de formação cívica e patriótica que o governo de Getúlio Vargas defendia.

No Rio Grande do Sul, espaço para o ensino musical era previsto na legislação, que estabelecia a disciplina de *Música* dentro do currículo, como definiu o Programa de Música 1939. Tal documento não trazia maiores alinhamentos com o projeto desenvolvido em âmbito nacional por Villa-Lobos.

Porém, ao analisar a trajetória de formação da Profa. Braghirolli, é possível identificar que o projeto do Canto Orfeônico alcançou o interior do Rio Grande do Sul, através dos cursos de formação docente que ocorreram em São Paulo.

Referente à formação docente/musical da professora Dina Braghirolli, constam em sua trajetória cursos voltados ao canto orfeônico. Em 1940, na capital de São Paulo, realizou o curso “Técnico de Educação Musical”, ministrado pela professora Ceição de Barros Barreto. Além do curso realizado em 1940, a professora Braghirolli formou-se também no curso de “Metodologia Musical”, sob a direção do Prof. Fabiano R. Lozano, no Serviço de Música e Canto Coral do Departamento de Educação do Estado de São Paulo, em 1941.

Na relação de livros listados Relatório/Questionário relativo a professora, a lista de autores dos livros descritos constam vários nomes importantes no projeto do Canto Orfeônico, como: João Gomes Júnior, Fabiano R. Lozano, João Baptista Julião, além do próprio Heitor Villa-Lobos. Além disso, uma série de títulos da bibliografia indica relação

direta com o projeto, como: Hinos Pátrios e uma série de Coros Orfeônicos, Coro Orfeão, Orfeão na Escola Nova, Elementos de Canto Orfeônico e Canto Orfeônico.

Aproximando a análise do Grupo Escolar Farroupilha, um dos indícios sobre as práticas musicais foram os programas de comemorações e festividades que indicavam a forte presença de números musicais no período.

Nos regimes autoritários, o patriotismo e as festas cívicas costumam estar muito presentes no dia a dia. Na cultura escolar, festas e datas comemorativas transparecem uma identidade a ser mantida e valores a serem reforçados. A cultura escolar, produzida no Grupo Escolar Farroupilha, estava permeada por diversas comemorações e festividades. Situação já apontada por Fernandes (2015). Pontuo a temática das festividades, por ter sido um dos espaços nos quais as práticas musicais estiveram mais presentes nos registros. Abordo esse aspecto da cultura escolar do GEF, buscando outros olhares para as comemorações, contextualizando e compreendendo de forma mais profunda a presença da música nessas ocasiões.

Diante da análise e comparação dos livros do Arquivo do Grupo Escolar Farroupilha, especialmente do *Diário da Escola de 1939 a 1944*, *Atas de Comemorações 1942-1949*, *Atas de comemorações do CPM*, uma análise inicial do repertório permitiu a primeira classificação, em: canções folclóricas, hinos e canções com teor patriótico.

Tais canções, a partir do título escrito nos registros, foram pesquisadas em livros de métodos de ensino musical da época, particularmente aqueles que constavam na lista de livros da Profa. Dina Braghirolli. Neste sentido, foi possível traçar uma relação com as práticas desenvolvidas pelas professoras da Instituição frente à formação desenvolvida na Escola Complementar de Caxias do Sul, pois as canções que compunham a cultura escolar do Grupo Escolar Farroupilha faziam parte dos livros da Profa. Dina Braghirolli.

A música utilizada na disciplina Canto Orfeônico não ficava a gosto do professor. Com orientações bem específicas, Villa-Lobos indica o uso de composições de autores de renome e canções folclóricas. O caráter erudito que algumas peças possuíam não era ao acaso, pois o compositor via, na disciplina, a possibilidade de “divulgar a cultura musical erudita às camadas populares que até então não tinham tido essa oportunidade” (MONTEIRO; SOUZA, 2003, p. 124), associando o objetivo estético ao cívico.

O repertório presente na cultura escolar do Grupo Escolar Farroupilha, dá indícios do alcance do projeto do Canto Orfeônico em âmbito nacional. Pois professoras no interior do RS, no caso Caxias do Sul, viajavam a São Paulo e Rio de Janeiro para terem cursos de formação organizados por Villa-Lobos. A Profa. Dina Braghirolli, sendo docente em

uma instituição que formava professoras, insere os aspectos apreendidos, sobretudo no repertório, que se coaduna com as práticas escolares de suas alunas e alcança outras instituições escolares da região, como o Grupo Escolar Farroupilha.

Palavras-chaves: Ensino musical. Canto orfeônico. História da educação. Formação docente.

Referências

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi S.; ALMEIDA, Dória Bittencourt. **Romagem no tempo e Recantos da memória:** reflexões metodológicas sobre História Oral. São Leopoldo: Oikos, 2012.

MONTEIRO, Ana Nicolaça; SOUZA, Rosa de Fátima de. Educação e nacionalismo: a história do canto orfeônico no ensino secundário brasileiro (1930-1960). **História da Educação**, asphe/fae/ufpel, Pelotas, v. 7, n. 13, abr. 2003.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 2. ed. 2. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Documentos

Documentos pesquisados no Arquivo do Grupo Escolar Farroupilha – Farroupilha/RS.

Livro Diário da Escola (1939 a 1944)

Livro Atas de comemorações (1942-1949)

Livro Atas do CPM (1939-1953)

“LEVANTE, JUVENTUDE!”: A EXPERIÊNCIA DO PRIMEIRO ENCONTRO *HIP HOP* POPULAR EM CAXIAS DO SUL

Joanne Cristina Pedro*

O presente resumo tem como objetivo apresentar uma experiência educativa que fez parte de um trabalho de base,¹ em desenvolvimento na periferia de Caxias do Sul, construído por dois movimentos sociais: o Movimento das Trabalhadoras e Trabalhadores por Direitos (MTD) e o Levante Popular da Juventude (LPJ), em articulação com a Associação dos Moradores de Bairro (Amob) local.

Este trabalho de base integra o projeto de tese da presente pesquisadora, cujo percurso investigativo vem buscando discutir como as diferentes ações políticas que permeiam este processo (do trabalho de base), em diálogo com o campo da educação popular, e dinamizadas por múltiplos atores sociais (dos movimentos e do local), reverberam no cotidiano do território do bairro.

Atendendo à circunscrição proposta por este resumo, trago como proposta tecer uma breve análise da experiência do encontro, considerando as múltiplas linguagens da arte no cotidiano da educação não escolar, no contexto do território estudado. Neste cenário, a reflexão acerca da politicidade da educação, além de seu exercício ético e estético na área da periferia, ganha centralidade.

Somando-se a isso, enfatizo, por meio da presente escrita, a manifestação do *hip hop*, como elemento da cultura popular e juvenil do bairro, e, para além disso, como forma de resistência, de pertencimento grupal e de valorização dos saberes dos jovens, que propõe o encontro, assim como daqueles que o ocupam e o animam.

Neste percurso, o referencial teórico de Freire (2016) e Santos (2002) alinhavam a narrativa pautada em uma racionalidade social e crítica de enfrentamento do pensamento hegemônico, que secundariza as demandas da população periférica.

A leitura de mundo, da qual nos fala Freire, nesse exercício que destaca a educação para além dos muros da escola, no cotidiano do bairro, pressupõe uma leitura

* Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul, bolsista Fapergs/Capes.

¹ Aqui, vamos caracterizar trabalho de base, conforme exposto por Peloso (2009, p. 24), como o “enraizamento na vida da população, animando e organizando os trabalhadores na busca de solução para seus problemas”. Desta forma, a direção deste trabalho traduz uma convicção de superação da cultura autoritária, presente na história brasileira, em prol do protagonismo das classes populares.

perceptiva e crítica do espaço e de suas configurações e necessidades, tendo o elemento da música, neste recorte, um papel mobilizador de afetos, reflexões e criticidade.

A organização do texto considera as temáticas: apresentação do Movimento Social propositor do evento: a) o Levante Popular da Juventude (LPJ) e suas ações no território antes do encontro; b) a proposta do 1º. Encontro *Hip Hop* Popular; c) análises acerca de conceitos que permeiam o presente estudo, como “território” e o *hip hop* como ferramenta educativa no cenário da periferia da cidade.

O método adotado para a construção do presente estudo está ancorado nos moldes da pesquisa participante, com base em Brandão e Borges (2007), além de consultas ao diário de campo e ao material bibliográfico referido.

O LPJ surgiu no Rio Grande do Sul, no ano de 2006, sendo influenciado pelos movimentos do campo democrático popular.² A Consulta Popular³ teve significativa influência na nacionalização do movimento de juventude, que ocorreu em meados de 2012. O LPJ catalisa uma parcela da juventude, identificada com a construção do Projeto Popular para o Brasil, sendo este aqui traduzido como uma alternativa à ordem vigente, capitalista e neoliberal. A práxis desse Movimento entrelaça a prática política ao exercício da vida, associando-se à educação para a transformação.

Atuando no território da área norte de Caxias do Sul, desde meados de 2017, o LPJ vinha estabelecendo diálogos com as lideranças locais e com parte da juventude que transita nesse território. Seguindo um plano de ação que visava a identificar lideranças e envolver-se em ações concretas articuladas na região (como mutirões para a limpeza do bairro ou pintura do Centro Comunitário local, dentre outras), a estratégia dos jovens condizia a tornar o Movimento visível no bairro.

No escopo desse plano de ação, construiu-se um trabalho com o LPJ, auxiliado pelo MTD e pela Amob, que, durante algumas semanas, em diálogo com jovens da região, compreendeu que realizar um evento que trouxesse a temática do *hip hop* para o bairro, com apresentações, batalhas de rimas, exposição de artesanatos e a tática do “microfone livre”, para se discutirem os problemas e potenciais da região, seria uma forma de mobilização que poderia gerar desdobramentos de ações coletivas.

² Movimentos, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Via Campesina ou MTD transitam nesse campo.

³ Processo instituído em 1998, no RS, propõe, através da Lei 11.179, que a população define diretamente parte dos investimentos e serviços que constarão no orçamento do estado.

O 1º Encontro *Hip Hop* popular aconteceu dia 1º de maio de 2018, e contou com a participação de aproximadamente 500 pessoas que circularam pelo bairro Vila Ipê, durante a ocasião.

Para a realização do encontro, o LPJ contou com a parceria de escolas da região para divulgação, convidando os jovens para auxiliarem na construção do evento, seja na ornamentação do espaço ou na organização do campeonato de futebol do bairro.

Neste contexto, abordar o *hip hop* como manifestação artística de alto potencial educativo remete a considerá-lo, segundo Xavier (2006, p. 328), um “movimento representativo de um conjunto de ações populares que [...] permite a manifestação de insatisfação, de resistência e, afinal, é expressão fenomênica da possibilidade de ‘revanche do território’”.

Propor um evento com a temática do *hip hop*, em uma região periférica, muitas vezes estigmatizada, de Caxias do Sul, pode constituir-se como terreno fértil de problematizações que ultrapassam a denúncia da exclusão social e geográfica, apontando o bairro também como palco de vivências solidárias, de contrarrazionalidades e de resistências, imbricando, nesse movimento, educação, política e arte.

Partindo da leitura miltoniana, a categoria espaço geográfico, de acordo com Cruz (2014), ao ser modificada pela ação humana, configura-se como território dotado de historicidade e politicidade, sendo demarcado por vínculos afetivos e referências socioculturais.

O território usado, conforme explica Cruz (2014), advém das relações de poder estabelecidas no espaço e das ações que são mobilizadas por intencionalidades. Neste cenário, cada ser histórico exerce uma função específica na vida social, ao mesmo tempo em que desenvolve sua individualidade, ou seja, seus aspectos identitários; cria laços de convivência e dependência. Assim, o “eu” e o “nós” constituem-se mutuamente.

Santos (2002) também traz a questão da identidade relacionada ao uso que se faz do território, constituído como lugar do exercício da vida: trocas materiais, espirituais, residência, trabalho, etc. O território usado é um importante campo de análise, em que conseguimos distinguir a estrutura global da sociedade e a própria complexidade de seu uso, no âmbito local.

Nesta configuração de um tecido vivo de relações, em que a sociedade e o espaço são indissociáveis, considerando que espaço geográfico revela diferentes naturezas de relações sociais, o território, enquanto palco de ações políticas, vincula-se também à

experiência de cidadania: “É no território tal como ele atualmente é, que a cidadania se dá tal como ela é hoje, incompleta”. (SANTOS, 2002, p.6).

No ambiente urbano, tal incompletude da cidadania demanda ação política nas redes que se configuram nos bairros, sendo que, historicamente, a constituição das cidades não atende a uma gestão democrática do território, em que a distribuição dos bens e serviços públicos não é assegurada a todos os cidadãos, sobretudo nas periferias.

O 1º. Encontro *Hip Hop* Popular serviu como palco de denúncia das disparidades sociais vivenciadas pelas pessoas do bairro, sendo tais questões problematizadas pelas perguntas: Quais são os nossos principais problemas no bairro? Quais suas raízes? Quais as possíveis soluções? As intervenções com o público, assim como a batalha de rimas realizada, buscaram abordar essas temáticas, com a finalidade de fertilizar o solo para a construção de força social no território.

Para Freire (2016), a educação como conscientização, não se esgota em sua dimensão política, posicionada na perspectiva da libertação das classes oprimidas. A dimensão estética da educação soma-se a essa construção, em sua natureza artística e é discutida por Freire e Shor (1987), considerando os elementos que afetam os envolvidos no processo, como, por exemplo: a intuição, o prazer, a emoção, o querer bem ao educando, a alegria, a amorosidade, dentre outros saberes.

A experiência do *hip hop*, como elemento de pertencimento grupal da cultura popular juvenil, permite a vivência dessas dimensões estética e política da educação. As letras, muitas vezes, de denúncias e leituras da realidade dialogam com a criticidade e com diferentes anúncios de possibilidades de enfrentamento dessas adversidades.

As discussões levantadas no Encontro mantêm-se no horizonte da práxis dos movimentos em seus trabalhos de base, de modo que as diferentes linguagens exercitadas, a partir dessa experiência, foram avaliadas como combustíveis para o desdobramento de novas ações coletivas no território, que contribuam para a vivência da educação na esfera local, como ato político e estético e, nesse sentido, como prática da liberdade.

Palavras-chave: *Hip hop*. Educação. Território. Periferia.

Referências

BRANDÃO, Carlos; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v.6, p. 51-62, jan./dez. 2007.

CRUZ, Claudete Robalos da. **Paulo Freire e Milton Santos**: fundamentos para uma pedagogia do espaço. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

PELOSO, Ranulfo. A retomada do trabalho de base. **Caderno de Formação**, São Paulo: MST, n. 38, mar. 2009.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 2002.

XAVIER, Denise Prates. Repensando a periferia no período popular da história: o uso do território pelo movimento *Hip Hop*. In: GERARDI, Lucia Helena Oliveira; CARVALHO, Pompeu Figueiredo (Org.). **Geografia: ações e reflexões**. Rio Claro: Unesp/IGCE/Ageteo, 2006.

SARAU VERSO E PROSA: DESIGUALDADE SOCIAL NO BRASIL SOB O OLHAR DOS POETAS BRASILEIROS

Mara Nelise Ferreira Corrêa*

Introdução

A experiência com o projeto Sarau Verso e Prosa no Instituto Federal do Pará (IFPA/ campus Belém) nasceu da discussão entre a disciplina de Sociologia, como tema gerador: “A desigualdade social no Brasil” e de Língua Portuguesa, cujo conteúdo era “Poema e Poesia”, nos quais buscávamos traçar caminhos para a promoção da interdisciplinaridade entre as referidas disciplinas.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996, a finalidade da educação é o pleno “desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 2º). E como finalidades do Ensino Médio, “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos”; “a preparação básica para o trabalho e a cidadania”; “o aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”; e “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos” (art. 35). Assim, durante nossa reunião, surgiram questões sobre desigualdades de acesso às artes, tais como: museus, teatro, música, cinema, etc., bem como a falta de interesse por parte dos discentes na leitura do gênero poema. Lembramos que, naquela ocasião, indagamos aos nossos alunos quantos poemas já tinham lido com relação ao tema de desigualdade social e, infelizmente, apenas dois levantaram a mão acenando positivamente para a pergunta.

Em uma turma de 32 alunos, alguns manifestaram interesse em trabalhar em conjunto com as duas disciplinas. Então, pensando em como poderíamos abordar essa temática em sala de aula, seguindo as orientações sobre competências e habilidades constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A lembrança do poema de Vinícius de Moraes “*O operário em construção*” retratava exatamente o tema gerador do terceiro eixo do conteúdo de sociologia: Desigualdade social no Brasil. Então, criamos o projeto do sarau visando a essa interdisciplinaridade para um melhor proveito educacional aos alunos da turma I2261TA, sob coordenação da

* Mestranda (Mestrado Profissional em Letras) Universidade Feevale, Núcleo de Pós-Graduação em *Stricto Sensu*, Campus II – Prédio – lilás, 2º andar – sala 200 A.

Prof.^a Mara Nelise Ferreira Corrêa e da Prof.^a Shirlene Coelho, com carga horária de 36 horas prevista para o 1º semestre de 2018, ocorrido dentro do espaço do IFPA/campus Belém.

Objetivos

Com o objetivo em mente de se trabalhar a interdisciplinaridade de conteúdos entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Sociologia, visando à contribuição no ensino e na aprendizagem dos alunos para melhor conhecerem e utilizarem os elementos constitutivos da linguagem de forma crítica e reflexiva, bem como resgatar e construir uma cultura de: contar e ouvir histórias (por meio de declamações poéticas); despertar o gosto pela leitura, cantar e tocar músicas, permitindo ao aluno ato criativo em novas formas de recitar um poema. Procuramos também envolver a comunidade interna e externa do IFPA/campus Belém, para ouvir boa leitura e participar de um recital poético por conta dos discentes, momento de descontração, inovação e satisfação. Sabendo que cabe à escola a função de procurar envolver os estudantes por meio de estratégias inovadoras para melhoria do ensino e da aprendizagem, a escola cumpre sua tarefa educativa, no que se refere a: formar o sujeito de direito; retratar a desigualdade social no Brasil, sob o olhar dos poetas da literatura brasileira; exercitar a perplexidade sociológica; estabelecer correlação de conhecimentos entre literatura e sociologia e parte da avaliação da 3ª Bimestral.

Método

Conforme as orientações dos PCNs, no que tange aos conteúdos programáticos, referentes às disciplinas de Língua Portuguesa, com o conteúdo Gênero Textual: Poema e Poesia e Sociologia com Desigualdade social no Brasil, construímos como proposta para o sarau o tema *Desigualdade social no Brasil sob o olhar dos poetas brasileiros* e, para tal, criamos um cronograma de execução para nossa proposta de trabalho, que envolveu diretamente os alunos na participação do evento, compreendendo a organização e a montagem.

A metodologia para o desenvolvimento do projeto fez-se mediante a escolha do material de leitura, que compreendeu os conteúdos para as duas disciplinas envolvidas no projeto; para tal foi necessário pesquisa na biblioteca e internet. Após essas pesquisas, passamos para a escolha dos escritores e o respectivo poema. Em sala de aula, cada disciplina trabalhou o conteúdo já definido para o sarau, constante no Conteúdo

Programático do MEC. O ensaio ocorreu ao final de cada aula de Língua Portuguesa e Sociologia, como forma de auxiliar na construção do processo e memorização e de desempenho artístico, de modo a promover uma interpretação atualizada e diferenciada dos fatos registrados nos poemas para a apresentação. Esse acontecimento também serviu como requisito para a nota de avaliação bimestral das disciplinas envolvidas.

Dessa forma, reunimo-nos com os discentes para a entrega dos poemas para leitura e memorização com poetas e poemas em ordem consecutiva: 1) Afonso Romano, “Epitáfio para o século XX”; 2) Carlos Drummond, “Flor e náusea” e “Sete quedas”; 3) Ferreira Gullar, “Não há vagas” e “Poema sujo”; 4) Vinícius de Moraes, “O operário em construção”; 5) Max Martins, “A Casa”; 6) Paulo Leminski, “Na luta de classes”; e 7) Castro Alves, “Navio negreiro” e “A canção do africano”. A seguir, a relação das músicas que foram tocadas no evento: Titãs, “Comida”; Gabriel o pensador, “Até quando”; Rappa, “Minha alma”; e Legião Urbana, “Fábrica”. Os itens decorativos ficaram sob a responsabilidade da direção de ensino do campus Belém com os seguintes materiais: letras em E.V.A. com as seguintes letras (dois I, um S, três A, um R, um U, um F e um P); nove folhas de papel cartão com cores variadas para colagem dos poemas impressos em papel A4, a serem fixados nas paredes de sala de aula. Já a montagem da mesa com lanche contou com a colaboração de alunos e das professoras Mara Corrêa e Shirlene Coelho, com os seguintes itens: biscoitos, suco, bolo, folhados e pão de rosas.

Resultados

A culminância do projeto do sarau em sala de aula, desenvolvido durante os três meses que antecederam a apresentação dos alunos, compreendidos os meses de janeiro a março de 2018 foi, na sua maioria, em conformidade com os objetivos traçados no projeto. Os alunos conseguiram estabelecer uma conexão entre os conteúdos das duas disciplinas envolvidas no processo e desenvolveram o gosto pelo gênero textual poema. Dessa forma, observamos nos estudantes uma atitude crítica no momento de interpretar os conteúdos textuais, por uma percepção mais atenta na correlação com textos antigos e atuais na abordagem do tema, bem como um posicionamento social (nas questões das diferenças: étnicas, religiosas, políticas, etc.) frente a uma realidade existente no cotidiano geral das pessoas. Também tivemos aspectos desfavoráveis em razão do horário da turma (horário de aula com outras disciplinas) e de funcionamento logístico na dinâmica

que envolve a escola. A ausência de alguns pais foi outra situação sentida, novamente em razão de horário (trabalho).

Conclusões

Considerando algumas circunstâncias, como a questão dos horários, timidez de alguns alunos com respeito ao fato de ter que falar em público, foi, a nosso ver, um rendimento proveitoso sobre os conhecimentos correlacionados aos conteúdos programáticos das disciplinas envolvidas no projeto do Sarau, a partir dos quais nos deram embasamento para a prática posterior em sala de aula, em relação aos conteúdos que trabalharemos no 2º semestre, bem como a aproximação a outras disciplinas, cujo conteúdo possa ser correlacionado de forma a promovermos a integração desses elementos, com a finalidade de intensificarmos o assunto ministrado em sala de aula e estabelecermos uma relação fortalecedora entre as disciplinas. Assim acreditamos ter promovido melhor rendimento educacional aos alunos da turma I2261TA – 2017/2, com relação ao tema gerador do nosso Sarau.

Palavras-chave: Português. Sociologia. Interdisciplinaridade.

Referência

BRASIL. Lei 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 set. 2018.

A CONSTRUÇÃO CULTURAL DO TIMBRE VOCAL: REFLEXÕES E DESDOBRAMENTOS ACERCA DO SABER-FAZER DOCENTE

Paola Menegat Delazzeri*

Introdução

Este estudo aborda a construção de timbres vocais em sua perspectiva cultural, a partir da imersão no universo musical de três cantores atuantes em diferentes gêneros musicais: a música nativista, o *rock* e o *blues*. No período em que realizei a pesquisa etnográfica (agosto a dezembro de 2015), que descrevo, optei por desenvolver o estudo entre cantores que atuavam como alunos de canto no curso de Licenciatura em Música da Universidade de Caxias do Sul (UCS), ou seja, meus interlocutores possuíam um espaço de circulação que lhes era comum. Ao mesmo tempo, esses três cantores circulavam por “mundos musicais” distintos entre si e nos quais o conhecimento vocal existe em sua especificidade local.

Sob o entendimento de que o timbre possui aspectos fisiológicos e, também, aspectos culturais, visualizo a existência de grande variedade de conhecimentos vocais, em nível sociocultural e defendo que o conhecimento sobre as diferentes práticas vocais pode cooperar o trabalho desenvolvido pelos professores de música, sobretudo, de canto. Assim, enquanto professora de música e cantora, percebo que, muitas vezes, existe dificuldade no(a) professor(a) de compreender o porquê de o(a) aluno(a) realizar e optar por determinados gestos; ao mesmo tempo, o(a) aluno(a) também enfrenta dificuldades para compreender o vocabulário acionado pelo(a) professor(a), que pode fazer referência à fisiologia da voz e à terminologia convencionada para o ensino do canto lírico, que não são terminologias universais e centrais diante da multiplicidade de gêneros musicais e práticas.

Dessa forma, este estudo teve como objetivo geral compreender alguns dos diferentes “mundos musicais” nos quais os alunos de canto da UCS circulam, a fim de contribuir para a atuação do atual e do futuro professor desse instrumento, tanto na UCS quanto em outras universidades, escolas de Ensino Fundamental e Médio e técnicos de música.

* Mestra em Música (Musicologia/ Etnomusicologia) pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc).

Timbre vocal: para além de uma abordagem fisiológica

“A voz desafia todo binarismo”. (VILAS, 2008, p. 282). A partir dessa afirmação, percebe-se a condição paradoxal intrínseca à voz humana ou, ainda, a sua condição de *entrelugar*. (VILAS, 2008, p. 282). Se, por um lado, a voz se constitui de forma fisiológica e particular, por outro, sua produção se dá no corpo social. Suas fronteiras – não nítidas – entre o corpóreo e o universal, o orgânico e a organização (VASSE, 2001), ficam evidentes quando a entendemos como socialmente enraizada. Nesse sentido, é indiscutível compreender a voz individual enquanto “própria” a um corpo fisiologicamente distinto, mas é válido destacar aquilo que é produto de manifestações sociais.

Conforme aponta Sundberg (1987), o timbre vocal assume caráter autoral e está também relacionado à personalidade ou identidade da voz, ligando-se à construção de identidades individuais. Dessa forma, o timbre de uma voz não depende apenas de estruturas anatômicas e dos órgãos fonadores, resultando de padrões culturais de produção de voz e de sons. Além disso, o timbre aponta para a forma com que o indivíduo aprende a relacionar-se com seu próprio corpo e explorar suas potencialidades expressivas. Ao mesmo tempo, ele é capaz de flexibilizar-se o quanto necessário para denotar aspectos psíquicos e culturais, em que o sujeito está inserido (VILAS, 2008), tornando-se “um objeto cultural irredutível a uma descrição do sinal acústico”. (TRAVASSOS, 2008, p. 115).

Também Nina Eidsheim (2009) propõe uma concepção multifacetada do timbre vocal, ao afirmar que ele pode ser moldado por práticas de formação, “que funcionam como repositórios para as atitudes culturais”. (EIDSHEIM, 2009, p. 9). Dessa forma, a autora enfatiza que a relação entre um determinado corpo, a sua cor e o seu timbre vocal (e qualquer timbre vocal que possa ser reconhecido como representativo de um gênero musical) não corresponde a algo essencial. Nisso, a construção do timbre vocal ocorre gradualmente por meio de técnicas aprendidas, e não pela objetificação de atributos físico-biológicos.

“Mundos musicais” e suas categorias específicas

A ideia de “mundos musicais”, proposta por Ruth Finnegan (1989), refere-se aos mundos “[...] distintos não apenas por seus estilos diferentes, mas também por outras convenções sociais: as pessoas que tomam parte deles, seus valores, suas compreensões e práticas compartilhadas, modos de produção e distribuição, e a

organização social de suas atividades musicais”. (FINNEGAN, 1989, p. 31). Dessa forma, a autora complementa que o emprego do conceito de “mundos musicais” determina que as práticas musicais não são fechadas em si mesmas e que seus membros interagem e circulam entre diferentes “mundos musicais”, ou seja, há a “[...] flexibilidade e a relatividade dos sistemas musicais locais”. (FINNEGAN, 1989, p. 190). Por meio desse entendimento acerca dos “mundos musicais”, pode-se compreender que os grupos sociais, que realizam práticas musicais adquirem características próprias que os qualificam. Além disso, diferentes mundos podem se relacionar de forma flexível e relativa, de modo que, não há espaço para a estagnação ou para a concepção de preexistência cultural, mas uma constante inter-relação entre os agentes produtores.

Nos três “mundos musicais” que envolveram este estudo, o timbre vocal foi caracterizado de forma diferente no interior de cada um deles. Destaco algumas categorias nativas centrais, a partir dos discursos dos meus interlocutores. Para a cantora Tayná, que atua na música nativista, o timbre vocal busca uma potência específica, o que ela chama de “*xucrismo*” (Informação verbal: Tayná. 21/10/15). Essa categoria é identificada pela emissão vocal não passiva, pelo vigor que o cantor deve empregar em seu timbre vocal ao cantar.

O cantor de *rock*, Josué, expôs que o seu timbre deve se assemelhar à sonoridade emitida pelos instrumentos: “o meu timbre deve ser mais rasgado, potente e estridente assim como o timbre das guitarras”. (Informação verbal: Josué, 21/09/15). Ele complementou essa relação entre a voz e os instrumentos musicais dizendo que: “o som emitido pelos instrumentos musicais é muito potente e, portanto, a minha voz precisa corresponder a essa demanda de som da mesma forma” (Informação verbal: Josué, 21/9/15). Para alcançar as demandas específicas do *rock*, o cantor aciona o recurso do *drive*, pois este coopera para construir uma sonoridade “suja” e “rasgada” (Informação verbal: Josué, 21/9/15).

A cantora Camila, que atua no *blues*, apontou que o timbre vocal nesse gênero musical está vinculado ao fraseado livre, à semelhança ao timbre do instrumento de sopro sax e, por fim, à utilização do recurso técnico do *drive*, para gerar uma sonoridade “metalizada”. (Informação verbal: Camila, 3/10/15).

Algumas categorias marcadoras de diferenças – evidenciadas aqui como questões de gênero – foram mapeadas nos discursos das cantoras Tayná e Camila. Em seus mundos musicais, a figura da mulher foi antecederida por um contexto histórico de aceitação e distinção de papéis sociais ocupados e performativizados pelos gêneros. Notei também

que os dois gêneros musicais apresentam um território marcado pela busca de espaço e autonomia feminina. Nesse sentido, o timbre vocal interage com tais questões, ao apresentar diferenças, como no caso da cantora da música gaúcha, em que o timbre vocal feminino deve diferenciar-se do timbre vocal masculino – o timbre vocal das mulheres deve conter características do “*ser prenda*” e, por isso, deve expressar suavidade, romantismo e naturalidade.

Considerações finais

Esta comunicação apresentou um estudo sobre timbres vocais em perspectiva cultural e identitária. Por intermédio desse, concluiu-se que o conhecimento sobre a construção do timbre vocal dos cantores, dentro de uma perspectiva cultural, contribui para o entendimento sobre sua formação e representação. Além disso, afirma-se que o estudo da diversidade vocal pode fornecer aos professores de música e de canto um conhecimento sobre as “categorias nativas” e sobre a representação e as escolhas vocais de cantores atuantes em diferentes gêneros musicais. Esse conhecimento pode cooperar no trabalho desenvolvido pelos professores de artes, música e canto.

Busquei demonstrar também que o timbre vocal não é necessariamente algo imutável, mas que pode ser alterado na medida em que: o(a) cantor(a) adota diferentes identidades ou que circula e entra em contato com diferentes “mundos musicais”. Sugiro, então, que os significados construídos em torno de uma prática vocal devem se voltar na atuação do próprio intérprete, a fim de recuperar a agência do(a) cantor(a), em vez de uma legitimação baseada em uma noção essencializada e universal da voz humana. Por fim, compreendo que o conhecimento sobre a construção dos timbres vocais, dentro de uma perspectiva cultural, pode fornecer dados aos professores de música acerca do entendimento sobre a sua formação e representação nas práticas musicais específicas.

Palavras-chave: Timbre vocal. Práticas vocais. Etnografia. Canto.

Referências

EIDSHEIM, Nina. Synthesizing Race: Toward an analysis of the performativity of vocal timbre. **Revista Transcultural de Música**, n. 13, 2009. Disponível em: <<http://www.sibetrans.com/trans/articulo/57/synthesizing-race-towards-an-analysis-of-the-performativity-of-vocal-timbre>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

FINNEGAN, Ruth. **The hidden musicians: making-music in na English town**. Cambridge: Cambridge University, 1989.

SUNDBERG, Johan. **The science of singing voice**. Dekalb: Illinois Press, 1987.

TRAVASSOS, Elizabeth. Um objeto fugido: voz e musicologias. In: MATOS, Cláudia Neiva de; TRAVASSOS, Elizabeth; MEDEIROS, Fernanda Teixeira de (Org.). **Palavra cantada**: ensaios sobre poesia, música e voz. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008. p. 199-123.

VASSE, Denis. **El ombligo y la voz**. Buenos Aires: Amorrortu, 2001.

VILAS, Paula Cristina. Vozes entre festas: a performance vocal, da etnografia à cena. In: MATOS, Cláudia Neiva de; TRAVASSOS, Elizabeth; MEDEIROS, Fernanda Teixeira de (Org.). **Palavra cantada**: ensaios sobre poesia, música e voz. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008. p. 278-297.

Entrevistas

DENGO, Camila. **Entrevista sobre a trajetória musical da cantora**. Caxias do Sul, 3 out. 2015. Entrevista concebida a Paola Delazzeri.

FERREIRA, Josué. **Entrevista sobre a trajetória musical do cantor**. Caxias do Sul, 21 set. 2015. Entrevista concebida a Paola Delazzeri.

SOARES, Tayná. **Entrevista sobre a trajetória musical da cantora**. Caxias do Sul, 21 set. 2015. Entrevista concebida a Paola Delazzeri.

EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS PEQUENAS: SABERES E SABORES DA EXPERIÊNCIA

Patrícia Giuriatti*

Este texto surgiu da investigação que realizei no Programa de Pós-Graduação na Universidade de Caxias do Sul, no mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa em História e Filosofia da Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Nilda Stecanela. O foco da pesquisa em andamento versa sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças pequenas, no contexto das políticas educacionais. O método de pesquisa é o ciclo de políticas (BALL; MAINARDES, 2011) e a análise textual discursiva. (MORAES, 2011). Os principais interlocutores teóricos são Malaguzzi (1999; 2016; 2017), Skliar (2011; 2014) e Larrosa (2015).

Em Malaguzzi encontro ecos para pensar a concepção de direitos de crianças pequenas. Utilizo Skliar para pensar a experiência de infância como tempo *aión*, articulado com Larrosa para compreender o conceito de experiência/sentido em uma perspectiva do aprender e se desenvolver pela experiência, estabelecendo articulações com a legislação para a Educação Infantil.

Escape e resistência são palavras que permeiam a pesquisa em andamento. Escape como algo que foge. Inesperado. Imprevisível. Como algo que não controlo, assim como a *experiência* na perspectiva de Larrosa (2015), como algo que me atravessa, que se passa e me afeta. Resistência como força. Defesa. Luta. Confronto. Como persistência na promoção dos direitos da criança pequena. A escolha por este grupo de trabalho representa um anúncio dos primeiros achados da pesquisa, uma vez que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento estão entrelaçados nas múltiplas linguagens da criança e seu protagonismo, na produção de cultura infantil, isto é, produzida pelas crianças, na relação entre pares, com o adulto e com o mundo, em diálogo com a produção da cultura da infância, a qual tem relação com aquilo que os adultos produzem (com diferentes linguagens) sobre a infância. (FARIA, 2007).

Para este percurso investigativo, defini o problema de pesquisa como sendo: Quais as repercussões teóricas e práticas dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento contemplados nos campos de experiência na escola de Educação Infantil, para repensar o ser criança em uma cultura de infância escolarizada?

* Universidade de Caxias do Sul. Mestranda em Educação. Membro do Observatório de Educação. Taxista Capes.

Toda pesquisa é pautada pela intencionalidade do pesquisador, por aquilo que de alguma forma o afeta ou se apresenta com estranhamento. Segundo Pais (2002, p. 71), “se a realidade é opaca, o cotidiano é a sonda que permite capturar o inacessível”. E a captura acontece pela pesquisa, que por sua vez torna-se resposta ao cotidiano. Por isso, a intenção em realizar estudos e investigação em Educação sobre as novas legislações e diretrizes curriculares nacionais da Educação Infantil, analisando as concepções de direitos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças e como elas influenciam (ou não) o cotidiano escolar a partir dos campos de experiências.

As inquietações trazidas pelo problema, articuladas ao objetivo, tornaram-se pistas na definição das estratégias e do procedimentos metodológicos. A escuta das vozes e o entrelaçamento dos diálogos implicados na pesquisa resultam da conversa silenciosa entre a pesquisadora e o material bibliográfico, portanto interlocutores teóricos, bem como das narrativas repletas de sonoridade, cor, ruídos, gestos, olhares e expressões resultantes da *com-versa*¹ com os interlocutores empíricos.

A construção dos dados ocorreu a partir da aplicação dos Mapas Emic-Rítmicos, seguidos de narrativas orais associadas ao método biográfico com as professoras de Educação Infantil, do município de Caxias do Sul. Outros procedimentos foram incluídos visando à qualificação das possíveis respostas que brotam do problema, dentre eles, o estudo exploratório que ocorreu numa experiência realizada em outro paradigma de educação para a infância.

O Ateliê Carambola foi criado em São Paulo para atender crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. Pautada em uma cultura da não escolarização da infância, traz a criança para o centro do currículo. Gerida por Josiane Pareja, professora-pesquisadora, estudiosa da abordagem de Reggio Emilia (Itália) e abordagem Pikler (Hungria) que, ao pensar a escola, percebeu que o currículo brasileiro não atendia à complexidade da infância, por isso, simultaneamente, deu origem ao Centro de Pesquisa Ateliê Carambola, por entender que ambas (Escola e Centro) compõem uma engrenagem que se retroalimenta.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil inspira-se na experiência italiana criada por Malaguzzi, após a Segunda Guerra Mundial e conhecida mundialmente pelo êxito em relação à educação para a infância. Por isso, a escolha em conhecer e explorar a Carambola, por contemplar no cotidiano os princípios malaguzzianos.

¹ Transgredido a escrita da palavra “conversa” por inspiração em Skliar, para que no encontro *com* o outro eu possa criar novos *versos*.

Para Malaguzzi (2016, p. 57), a escola para crianças pequenas é concebida como “um organismo vivo integral, como um lugar de vidas e relacionamentos entre muitos adultos e muitas crianças. [...] um tipo de construção em movimento, em ajuste contínuo”. O poema “De jeito nenhum. As cem estão lá”, é uma metáfora criada por ele, para falar que a criança possui cem linguagens. E, no entanto, a escola e/ou a cultura lhe roubam as noventa e nove deixando-lhe apenas uma. Faz uma crítica à imagem de criança produzida nesses lugares, cujo corpo é separado da cabeça, e contrasta com a imagem de criança defendida por ele: inventiva, criativa, potente, pesquisadora, que tem teorias e merece ser educada em contextos dignos, exigentes, de acordo com as suas capacidades e permeados por uma sedução estética.

O projeto educacional criado pelo italiano busca a manutenção da curiosidade, da alegria e do prazer em aprender. Defende que a aprendizagem da criança não é resposta automática daquilo que lhe é ensinado, mas são decorrentes da própria capacidade e realização dela em resposta às suas ações e atividades, uma vez que elas assumem um papel ativo na construção e aquisição da aprendizagem e da compreensão. Pelo vínculo que possuía com o teatro, não apenas com a pedagogia, levou para o interior da escola o atelierista, profissional vinculado à arte, capaz de explorar as linguagens utilizadas pela criança (humano) para se comunicar, expressar, representar o pensamento, a partir de diferentes meios e sistemas simbólicos, os quais estão vinculados à gênese do conhecimento, criando assim os ateliê dentro das escolas.

Com a BNCC temos, pela primeira vez na política educativa brasileira, direitos de aprendizagem e desenvolvimento, como foco da ação pedagógica. Nas últimas duas décadas do século XX, com a promulgação da Constituição Federal/88 e a legislação da educação nacional, preconizaram o direito à educação, tendo como foco o acesso e a permanência na escola. Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, são os seis verbos que dão origem às ações que definem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil.

Tomando por base as ideias teóricas aqui apresentadas, busquei no campo a confrontação a partir das narrativas das professoras sobre o cotidiano da escola em diálogo com o que Malaguzzi, Skliar e Larrosa propõem, entrelaçados com as novas diretrizes.

Constatei um descompasso entre o contexto do texto e o da prática (BALL; MAINARDES, 2011), uma vez que tais mudanças implicam a imagem de criança e de infância implícitas nas concepções aqui mencionadas. Ainda que o discurso seja do

reconhecimento da criança como sujeito de direito, potente, criativo, as práticas pedagógicas na Educação Infantil, da amostra de Caxias do Sul, apresentam marcas e influências da pedagogia tradicional, voltadas à escolarização da infância. Enquanto que, na observação realizada no Ateliê Carambola, sinalizam a experiência de infância sustentada por outras linguagens e concepções de educação. Há evidências suficientes que mostram existir no Ateliê Carambola um espaço, cujas propostas, exploram as vivências pautadas nas cem linguagens da criança, considerando a infância como um tempo de intensidade, onde a experiência tem lugar para acontecer.

Palavras-chave: Experiências de infância. Linguagem. Educação Infantil. Direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Referências

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Artmed, 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação Infantil Pós-LDB:** rumos e desafios. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MALAGUZZI, Loris. De jeito nenhum. As cem estão lá. In: EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. In: **As cem linguagens da criança:** a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Artmed, 2016

_____. **La educación infantil em Reggio Emilia.** 5. ed. Barcelona: Octaedro, 2017.

PAIS, José Machado. **Sociologia da vida quotidiana:** teorias, métodos e estudos de caso. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2002.

SKLIAR, Carlos. **Lo dicho, lo escrito, lo ignorado:** ensaios mínimos entre educación, filosofía y literatura. Provincia de Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores, 2011.

_____. **Desobedecer a linguagem:** educar. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MERLÍ, UM SERIADO QUE TRABALHA COM A REPRESENTAÇÃO DE UM PROFESSOR CRIATIVO*

Thamyres Verlindo de Araujo**

Construindo os caminhos investigados a pesquisa, pode-se perceber que, dentro do campo dos Estudos Culturais, temos a abordagem inicial do que chamamos de representação, que se faz presente no círculo da cultura; este conceito tem como base a demonstração da relação entre “coisas”, conceitos e signos sendo descrito por Francisco J. Calazanas Falcon (2000, p. 91) como: “Etimologicamente, ‘representação’ provém da forma latina ‘repraesentare’ – fazer presente ou apresentar de novo. Fazer presente alguém ou alguma coisa ausente, inclusive uma ideia, por intermédio da presença de um objeto”. Neste caso, o objeto para estudo das representações de discentes e docentes, será a série Merlí, que apresenta o ambiente escolar como seu foco principal. Esta série buscou inspiração em outra demonstração de perfis de professores e alunos, como, por exemplo, na produção cinematográfica de 1989. “A sociedade dos poetas mortos”, onde temos um professor que também utiliza métodos pouco ortodoxos para ministrar suas aulas, e influencia a vida particular de seus alunos, fazendo-os repensar sobre seus sonhos e sua vida. Esta cinematografia costuma ser lembrada por apresentar uma nova forma de ser professor. Ainda pensando sobre essas construções, temos o filme “Escritores da liberdade”, de 2007, em que são levantadas questões de raça e apresentados muitos desafios do cotidiano da vida docente.

É importante ressaltar que estas representações dos docentes influenciam a cultura escolar, podendo gerar uma nova maneira de pensar as práticas pedagógicas que utilizamos e se realmente estas práticas demonstradas apresentam inovações, na forma de ensino ou apenas novas adaptações. Pensado sobre como somos influenciados pelas mídias e como elas produzem significados em diferentes culturas, a realização desta pesquisa visa a instigar um olhar mais atento aos moldes de professores “ideais” dentro dos ambientes de ensino, demonstrados nestas produções. Também devemos considerar, nesta análise, o conceito de identidade que é formado a partir da diferença, podemos

* O presente trabalho é resultado de estudos e análises de dados de pesquisa que integram o Projeto de dissertação de mestrado intitulado “Merlí, um olhar sobre as diferentes representações de docentes, discentes e o ambiente escolar”, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação da Universidade Luterana do Brasil, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Darlize Teixeira de Mello.

** Mestranda no Programa de Pós-Graduação da Universidade Luterana do Brasil. Professora no nível técnico da Instituição Escolas e Faculdades QI.

notar que, quando nos dispomos a falar sobre identidade, é necessário também elencar os conceitos que se referem à diferença, pois, durante os estudos realizados, podemos observar que as identidades são constituídas por meio da diferença. Neste sentido, é necessária a realização de uma discussão sobre que identidades serão elencadas neste trabalho e como é dada a diferença em relação a ela. Pensando sobre esses conceitos, este trabalho direciona-se para um pensamento sobre como é a identidade de um “professor criativo” e como a diferença desta em relação ao professor conservador auxilia na constituição dos perfis dos docentes representados na série. O texto “Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual”, da autora Kathryn Woodward (2000), faz referência aos aspectos levantados pelo autor Michael Ignatieff sobre identidade e diferença, sendo um deles a questão de que “a identidade é, na verdade, relacional, e a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades...”, partindo desta contextualização, podemos notar que, em todas as representações citadas acima, temos presentes os dois extremos de perfil de professor, sendo um deles o típico professor que encaminha seus trabalhos de maneira muito rígida, sendo visto como um professor exigente e um outro perfil que podemos nomear de “criativo”, aquele que usa regras próprias para aproximar seus alunos dos conhecimentos de conteúdo e de vida que este considera importante ensinar, a simples demonstração destas identidades docentes geram certa influência no nosso ambiente escolar, tanto por parte dos alunos como pelos demais colegas, que tendem a sofrer um processo de identificação com estes perfis.

Considerando o aspecto exposto, o presente trabalho busca realizar uma análise sobre a representação de práticas pedagógicas inovadoras, a partir do seriado Merlí. Nesta série, lançada em 2015 na Espanha, tendo seus direitos da primeira temporada comprados pela Netflix, a fim de exibi-la internacionalmente, temos como contexto o ambiente escolar público na Espanha, e a figura principal de um professor de filosofia do Ensino Médio, que apresenta uma abordagem de ensino nada ortodoxa. Merlí, personagem que dá nome ao seriado, é um professor que se preocupa em colocar seus alunos a pensarem sobre a vida, a realidade em que vivem e a ensinar não apenas os conteúdos de Filosofia, mas também a questionar as coisas. Tem o intuito de instigar nos alunos a paixão pela filosofia que ele descreve ter. Esta série parece evidenciar como um professor criativo utiliza o discurso de algo inovador, diferenciado ou até mesmo faz uso de metodologias ativas para atingir seus alunos. Com o intuito de analisar aspectos da cultura escolar, presentes nesse seriado, o referido trabalho busca problematizar: Merlí

está mesmo sendo “criativo” ou está apenas replicando métodos de ensino já utilizados? Como a cultura escolar é retratada no seriado? Há mudanças no modo de representar os tempos e espaços da escola? Que outras representações de perfil docente e discente esse seriado evidencia? O *corpus* de análise apresentará o episódio da primeira temporada da série que leva o nome de “Os Peripatéticos”, fazendo uma referência à antiga escola da Grécia, que seguia os ensinamentos de Aristóteles. Cada episódio desta série leva o nome de um filósofo que marcou nossa história com seus ideais. É importante ressaltar que algumas marcas da escola tradicional estão presentes na série, como o quadro negro na sala de aula, esta sala apresenta grandes janelas voltadas para o corredor, o que pode ser visto como uma maneira de demonstrar ao professor que ele está sendo vigiado e que deve reproduzir esta vigilância aos seus alunos. Nas análises serão destacadas as falas de professores e alunos sobre esse método de ensino descrito como criativo, considerando a análise de discurso como processo metodológico. A análise discursiva, a partir das visões pós-estruturalistas, será utilizada para se referir a todas as formas de fala rejeitando a visão de linguagem realista, que traduz a realidade e pensando-o como uma linguagem que é constituída por diferentes discursos, não unos, mas multifacetados. Assim sendo, as práticas pedagógicas, em análise, não serão vistas como traduzindo a realidade, mas como constituidoras do discurso que produz essa representação do real, seja no modo de pensar as práticas tradicionais, seja no modo de pensar as práticas inovadoras. (GILL, 2002). Em busca de uma “pedagogia inovadora”, Merlí, então, ensaia uma crítica à escola e aos métodos de ensino tradicionais. Merlí faz uma “denúncia aos rituais da escola tradicional”: como quando o personagem faz um convite aos seus alunos para que possa ministrar sua aula em um ambiente que não a sala de aula, e acaba se dirigindo até a cozinha da escola, o que inicialmente causa uma estranheza nos alunos, que após alguns segundos optam por segui-lo e, em um segundo momento do mesmo episódio, Merlí expõe claramente a um colega que se identifica como sendo mais conservador, como ele se posiciona contra os rituais tradicionais da escola, deixando uma percepção de que esses rituais o deixam desconfortável e que prefere ficar afastado desses métodos. Sabe-se que a cultura escolar, protegida por códigos do ritual, mantém o sistema estável. “[...] Produzir inovações na escola exige quase sempre, romper com as chaves da ritualidade estabelecida [...] uma ameaça à ordem vigente”. (BENITO, 2017, p. 79). Nesse sentido, percebe-se que, ao invés de discursos simplesmente circulando nos dizeres dos professores e suas metodologias, há a configuração de polêmicas e disputas permeadas por convicções pedagógicas da cultura escolar.

Movimentos discursivos que não se dão de maneira linear, mas de enfoques que se esboçam e se explicitam a partir do que é e do que tem sido privilegiado, em termos de práticas pedagógicas consideradas inovadoras na escola.

Palavras-chave: Merlí. Representação. Práticas pedagógicas. Cultura escolar.

Referências

BENITO, Agustín Escolano. **A escola como cultura**: experiência, memória e arqueologia. Campinas: Alínea, 2017.

GILL, Rosalin. Análise de discurso. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FALCON, F. J. C. História e representação. **Revista de História das Idéias**, Instituto de História e Teoria das Idéias, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, v. 21, p. 87-126, 2000.

MAKOWIECKY, Sandra. Representação – a palavra, a ideia, a coisa. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, Florianópolis, n. 57, dez. 2003.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org. e trad.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

GT 3 – Leitura, escrita e subjetividade: encontro com narrativas da diferença em educação

Coordenadores:

Viviane Maruju (UCS)

Thays Carvalho Gonem (UCS)

Ementa:

O presente Grupo de Trabalho possui como objetivo tornar-se espaço de encontro, troca e experimentação de pesquisas, trabalhos e práticas, que usem a escrita e a leitura como mecanismos de insurgência, subjetivação e operação micropolítica, nos distintos contextos em que a educação se faz questão. Os trabalhos inscritos poderão se apresentar de modo híbrido – via, por exemplo, memorial autobiográfico, diário de pesquisa, relato de experiência, ensaio fotográfico, etc., – por meio de múltiplas metodologias narrativas, que convirjam para a discussão das dimensões ética, estética e política do Texto, de modo a pôr em trânsito os desafios que se apresentam para o campo da educação na contemporaneidade. Ao propor uma abordagem política do Texto, lançamo-nos ao que escapa da simples defesa da escrita configurada em dadas formas: voltamo-nos justamente às práticas de escrita que se fazem tentativas de resistência às formas e aos limiares, que atentam aos modos como nos relacionamos com os textos e com suas possibilidades de insurgência ou obediência. Trata-se, mais do que de uma política da escrita, de uma política do que se produz, a partir do encontro que se estabelece com a escrita. (COSTA, 2017). Nesse sentido, tomamos as práticas de escrita e leitura enquanto práticas indissociáveis. Práticas subversivas, intransitivas e provocadoras de Textos, que visam a resistir ao poder exercido pela língua, ensaiando condições e possibilidades para afirmarmos mais os tensionamentos e as interrogações do que as utilidades e servidões comunicativas da língua. Nesse movimento de escritura (escrita + leitura), vamos tecendo a nós mesmos junto à realização da escrita e da leitura. (BARTHES, 2004). Tendo como eixo temático Educação e diferença: linguagem, este GT se coloca alinhado à proposta do evento, que consiste em uma incursão sobre Educação e diferença: resistências e escapes. Em meio ao cenário de uma política cotidianamente golpeada, o campo da educação não passa ileso de ataques à sua potência. Nesse campo que é uma das principais arenas de disputa por dados projetos de sociedade, parece não ser suficiente uma postura distanciada de nossa parte. Nesse ensejo,

tomamos emprestada a reflexão de Sílvia Gallo (2008), quando nos alerta para a necessária passagem da posição de profeta à de militante, lançando-nos à tentativa de sermos, por meio das nossas escrituras, não aqueles que notificam a promessa do novo, mas aqueles que buscam viver acontecimentos e dentro dos acontecimentos vividos criar as possibilidades do novo.

ESCREVENDO COM O BURACO

Aline Messias de Oliveira^{*}
Sônia Regina da Luz Matos^{**}

O projeto literário “Desvendando os mistérios da literatura” surgiu da necessidade de intensificar e incentivar a leitura com os estudantes do 5º ano, em uma escola municipal de Caxias do Sul. O projeto foi criado a partir da observação de que os estudantes carecem de recursos e, conseqüentemente, têm contato com os livros somente no ambiente escolar e, mais especificamente, no período que frequentam a biblioteca. Desta forma, o projeto foi criado para que os alunos pudessem conhecer e aprofundar sobre obras literárias de uma autora, que se voluntariou a ir visitar a escola e contar sobre a sua caminhada como escritora. O objetivo do projeto era instigar o gosto pela leitura e escrita, ampliar o repertório literário, além de proporcionar vivências, nas quais os estudantes possam compreender os efeitos que os textos produzem. O ato de ler para o outro proporciona um envolvimento e uma necessidade de dialogar com seus interesses, saberes e representações. No decorrer do resumo, será relatado o desenvolvimento do projeto com os estudantes, as intervenções e os recursos utilizados para problematizar a leitura e a escrita, como os estudantes se envolveram nas atividades e algumas produções realizadas pelos mesmos. A partir disso, será possível compreender os efeitos da escritura e da diferença no cotidiano escolar.

Iniciamos o projeto com a leitura do livro *O caso do buraco*, de Maristela S. Deves. No decorrer da leitura, os alunos produziram releituras da capa, da biografia da autora, do retrato dos personagens, produção de resenhas, resumos, entre outras atividades. Fomos produzindo trabalhos acerca do livro e do tema que tanto inquietava os alunos: o mistério do buraco. Estes trabalhos demarcam certa escrita escolar, que poderíamos chamar de *escrivência* ou, dito de outro modo por Matos (2009), o ato de escrever a partir de normas, com as quais o aluno escreve para a professora, para a escola. A *escrivência* muitas vezes fica engessada aos gêneros textuais propostos e atrelada a correções ortográficas e gramaticais e, por isso, torna-se muitas vezes complexa e desinteressante para o estudante. Direcionamos parte da investigação do projeto para a palavra *buraco*. Era necessário experimentarmos o signo, o buraco, para escrevermos “junto” dele.

* Professora na Rede Pública.

** Professora no PPGEdu na Universidade de Caxias do Sul (UCS).

Propusemos que os alunos tirassem fotografias com cenários, objetos ou qualquer situação que remetesse ao buraco. Durante a experiência, tiramos fotos e os estudantes fotografaram objetos onde seus buracos eram a/o tesoura, durex, máscara, apontador, fechadura, tomada, pote etc. Outros montaram seu buraco dentro do espaço da escola, na lata de lixo, no bueiro, na cerca e até na parede. Temos ainda quem mostrou o buraco da meia, o buraco da calça e também o buraco do dente que caiu. Assim, todos os orifícios que remetessem a uma esfera circular e redonda se tornaram uma foto. Com as fotografias impressas, desafiamos os estudantes a escreverem, com o seu buraco já fotografado. Desta forma, disponibilizamos papel vegetal, para que os alunos transcrevessem suas escritas e colocassem o papel transparente sob a fotografia. A escriturização não valoriza essa escrita, a partir de outros recursos, e a escola não o vê como espaço de escrita. É necessário que a escriturização permita-se existir em outros espaços que não sejam somente na folha A4. A escrita no papel vegetal, além de romper com um modelo tradicional, trouxe um aspecto mais estético para a foto, uma vez que a escrita ficou por cima da foto, sem que tampasse os buracos expostos. A escriturização deu espaço para a escritura; os estudantes escrevem com a vida e, mais especificamente, escreveram com o buraco. Para explicar o conceito de escritura, podemos citar Matos:

Escrever escrituras é estar o mais próximo da vida, pois quando se escrevem se escreve com VIDA e não sobre a vida, se escreve não o que ela representa para alguma coisa muito menos o que ela significa para alguém. Escrever com a vida é colocar a moral e a lógica das normas a dançar ao som do serrote. (2009, p. 61).

A estruturização não faz parte da escritura, pois os padrões da norma culta da língua não são critérios para o ato de escrever. Ela possibilita a utilização de outros elementos, que não sejam engessados a uma normalidade ou padrão. A escritura possibilita experimentar, compor, viver e entrar em contato com a estranheza. Descrevemos, aqui, algumas escrituras de alguns estudantes. A estudante que fotografou no buraco da cerca, escreveu o seguinte:

*“Um buraco que só eu vejo
O buraco desta grade é grande
Mas o que eu vejo através
É muito maior”.*

Uma estudante fez uma anedota com seu nome, escolheu o buraco do dente para fotografar e registrou a partir da escrita o seguinte:

*“Meu nome é Andressa
E eu sou bem bonita.
Olha meu dente,
Que caiu bem na quinta!”*

Outra estudante também decidiu fotografar o buraco do seu dente e, através da rima, escreveu:

*“Meu buraco é no dente
Aparece quando tô contente.
Desaparece no frio
Aparece no quente.”*

Transbordando criatividade, um estudante escolheu se fotografar dentro do buraco, uma lata de lixo, e escreveu:

*“O buraco do lixo
Tem sempre escuridão
Mas no fundo você sabe que lá dentro
Está cheio de amor e paixão.”*

Para problematizar o que já havíamos escrito e fotografado, acessamos o *site* Arcano Urbano, e lemos o texto intitulado como Buraco e alguns textos foram retirados do *site* para leitura e reflexão em sala de aula. Conversamos sobre o conceito de buraco, a partir das perspectivas mitológicas, filosóficas, poéticas, imagéticas, etc. A leitura do *site* disparou outro encontro com a escrita e com o buraco. A partir da escrita com o buraco, os estudantes produziram suas escrituras poéticas com versos e rimas, receitas para não cair em buracos, narrativas sobre histórias de vida entre outras produções.

O projeto, a partir da leitura e escrita, da literatura, como um livro poético, e a leitura do *blog* do Arcano, possibilitaram não somente um conhecimento literário, gramático, ortográfico ou sistematizado, como a escrivência. Segundo Matos (2009, p. 63), “as linhas das afetações dessa sintaxe atravessam a agramaticalidade da vida”. Sabemos que a sintaxe é parte da gramática, que estuda as palavras enquanto elementos de uma frase, as suas relações de subordinação, de ordem e de concordância. Porém, a escritura

ultrapassa os limites da gramática, pois o elemento principal é o sujeito vivido, a subordinação é horizontal, a ordem é o desejo da escrita e a concordância é de escrever com a vida.

A leitura e a produção de escritas criaram espaços para a escritura no cotidiano escolar. Os estudantes tiveram a oportunidade de ter contato com diversas fontes de leitura, enriquecendo suas vivências culturais e literárias. Esta brecha possibilitou adotar o conceito da diferença na sala de aula, romper com as barreiras do ensino sistematizado e ampliar as possibilidades do currículo. A diferença, um conceito que está em permanente discussão, produz o discurso da resistência, da inclusão, da tolerância e do respeito com os pares, desterritorializando padrões, regras e controles estipulados pelo sistema educacional.

Palavras-chave: Estudantes. Projeto literário. Buraco. Escritura.

Referências

MATOS, Sônia Regina da Luz. **Alfabetização e escritura**. Caxias do Sul: Educ, 2009.

TADEU, Tomaz. A arte do encontro e da composição: Spinoza + currículo + Deleuze. **Revista Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25915>>. Acesso em: 5 set. 2018.

LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO

Caroline Kloss*

A leitura é um ato de aprendizagem. É um mundo em que se pode entrar, viver e depois sair sem maiores consequências, sobrando pra si a experiência. De acordo com Cavalcanti (2002), estar em contato com a leitura, literatura ou a leitura da literatura é estar em contato com a palavra do outro, o autor, e a construção de sentido daquilo que se lê é realizada dentro de cada um. Cada um possui um filtro e lê a sua maneira, assim autor e leitor fazem o escrito. E é nessa ação que o ser humano se constrói, enriquecendo-se com o texto. A literatura infantil, bastante explorada na escola, pode ser questionada a medida que se pensa no significado da nomenclatura.

Carlos Drummond de Andrade (SOARES, 2001, p.18), na obra *Confissões de Minas*, auxilia a reflexão ao perguntar: “Haverá música infantil? Pintura infantil?”, questionando, assim, a existência da literatura feita para a criança e questionando os aspectos decisivos no momento da seleção de obras de acordo com as faixa etárias. A problemática da literatura infantil pode ser refletida, por meio de alguns apontamentos históricos de situações escolares cotidianas. Nesse sentido, como forma de problematizar a maneira como a literatura infantil é trabalhada na escola, com a escolarização, destaca-se esta reflexão.

O método utilizado é revisão de literatura das obras dos autores J. Cavalcanti (2002), Rangel (2005), Soares (2001) e Normélio Zanotto (2012), fazendo uma abordagem histórica, a literatura infantil (e juvenil) desenvolveu-se justamente no momento da multiplicação de vagas na escola brasileira, quando foi destinada ao uso nas instituições de ensino. Sobre isso, Marisa Lajolo (apud SOARES, 2001) comenta a respeito do “pacto da literatura infantil (produtores) com a escola (distribuidores)”, relação que pode ser facilmente notada: bastando abrir um livro infantil/juvenil para encontrar uma ficha de leitura; ou perceber o quão comum é a visita de escritores nas escolas. Ou seja, “sempre se atribuiu à literatura infantil (como também à juvenil) um caráter educativo, formador, por isso ela quase sempre se vincula à escola, à instituição [...]” (SOARES, 2001, p.18).

Esse fato se deu, porque a partir do século XVI, foi difundido, no mundo ocidental, um planejamento para o ensino. O espaço e o tempo foram preestabelecidos. Surgiu a organização que se conhece hoje: séries, currículos, disciplinas, metodologia. Tudo

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu-UCS). Licenciada em Letras pela Universidade de Caxias do Sul. Bolsista Prosup/Capes.

passou a ser classificado em categorias. E esse processo de ordenação de tarefas, conteúdos, alunos, do ensinar e do aprender é chamado de escolarização. Soares (2001) não concebe a escola sem a escolarização, pela necessidade da existência de organização e de “saberes escolares”. Porém, a escolarização da literatura, muitas vezes, é entendida como algo negativo, devido a forma como são realizadas algumas práticas escolares. Um exemplo disso é o entendimento da biblioteca como um local destinado aos alunos por algumas horas, com restrição de obras, orientações de leituras e de comportamentos, como atividade que visa à avaliação, evidenciando a ideia de que se “a situação é escolar e é da essência da escola avaliar” (SOARES, 2001, p. 24), então, dentro dessa lógica, o trabalho com a literatura teria de ser avaliativo também.

Trazendo mais elementos, a situação pode, ainda, ser agravada, considerando um comparativo entre a categorização da existência de, pelo menos, 221 gêneros de texto, organizada por Normelio Zanotto, na obra *O ensino da língua, os gêneros de texto e a gramática*; e uma pesquisa realizada por Soares (2001), que indica que na “maioria dos livros didáticos destinados às quatro primeiras séries do primeiro grau, (há) nítida predominância dos textos narrativos e poemas”, sendo que o trabalho proposto refere-se a aspectos formais (estrofe, verso, rima) em poesias e a questões de mera localização de informações, exercícios de metalinguagem ou moralizantes para os gêneros de texto em geral. Isto é, apesar no número restrito de gêneros textuais estudados, a maneira como é realizada a abordagem é com base em classificações e memorizações de regras, desconsiderando a leitura prazerosa e tantos outros aspectos interpretativos que se pode realizar.

Nesse sentido, outro desdobramento da análise de Soares (2001) consiste na escolha dos autores e das obras presentes nos livros didáticos, que são, muitas vezes, os mais conhecidos e prestigiados ou escritos do próprio autor do livro didático. Sem contar que a transposição de obras literárias para o livro didático pode ser desastrosa, no sentido da fragmentação e da descontextualização, diferindo da relação leitor-livro, por meio da qual o leitor experiencia o livro físico, tendo a possibilidade de ler o texto integral. Além disso, no processo de transposição, podem acontecer modificações de diagramações e de ilustrações, alterações de palavras, criação de “pseudotextos” ou, com a exibição de apenas partes do todo, pode haver alterações do gênero original: transformando poemas em prosa, textos literários em informativos e textos jornalísticos em literários, por exemplo.

Essas modificações, feitas com o intuito de facilitar, podem dificultar, porque há chances de comprometerem o entendimento, acabando com a integridade da forma e do

sentido geral do texto. Além disso, as crianças saem da escola sabendo da existência de determinados autores e obras, mas sem a compreensão do literário e pouco estimuladas ao desenvolvimento do gosto pela leitura (pegar o livro, interagir com ele, fruir com a leitura, etc.). Contudo, Rangel (2003), apesar de concordar com crítica às abordagens de textos em livros didáticos, acrescenta que eles não podem ser os únicos responsáveis pela formação dos alunos.

A escola, segundo o autor, deveria pensar em estratégias de incentivos à leitura, com a disponibilidade e acessibilidade de livros na biblioteca, pensando não em propostas que visam a pesquisas avaliativas, mas na escolha autônoma e na leitura prazerosa. Assim, o livro didático deixa de ficar em primeiro plano, permitindo uma liberdade maior no momento de o professor planejar as aulas. Desse modo, como conclusão, destaca-se que não é necessário seguir à risca o que o livro traz, ou esgotar os gêneros textuais, mas seria preciso uma seleção crítica dos materiais, da mesma forma que em relação aos usos em sala de aula.

Outro aspecto para ser destacado é a importância do professor compreender o conceito de escolarização e, mais do que isso, não incorporá-lo às práticas avaliativas pelo simples fato de estar na escola. A leitura tem potencial para extrapolar o meio escolar e permitir a experiência do contato com o outro e a transformação de si mesmo. Por isso e relevância de criar situações de aprendizagem, em que a leitura e a literatura infantil não sejam mecanizadas ou fragmentadas e que os alunos possam ter a sala de aula, também, como um ambiente de experimentação e incentivo da leitura prazerosa.

Palavras-chave: Escolarização. Leitura. Literatura infantil.

Referências

CAVALCANTI, Joana. A narrativa: do sagrado ao poético. In: _____. **Caminhos da literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Paulus, 2002. p. 19-33.

RANGEL, Egon. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: “os amores difíceis”. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces: o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 127-145.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al. (Org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 17-48.

ZANOTTO, Normelio. **O ensino da língua, os gêneros de texto e a gramática**. Caxias do Sul: Ibral, 2012.

“NO SOY DE AQUÍ..., NI SOY DE ALLÁ”: A POESIA DO FORASTERO

Cesar Marcos Casaroto Filho*

A poesia, quando carrega as marcas de um estilo único, esbanja um sentido que não pode ser jamais completamente apreendido, pois é feito de formas fluidas que desacomodam, de algum modo, as verdades preestabelecidas pelos dispositivos culturais. O estilo, ao marcar um outro uso da linguagem, vem necessariamente profanar as formas preestabelecidas. Estou convencido de que a canção “No soy de aqui ni soy de Allá”¹, interpretada por Jorge Cafrune, profana, por meio de um estilo simples, todo um juízo de valores que, em proveito de uma pátria exploradora, uniformiza as subjetividades. O sistema de ensino, enquanto dispositivo que visa a propagar velhas formas de pensar, é profanado à medida que os alunos entram em contato com a poesia do *forastero*, indivíduo em busca de uma liberdade que não é apenas própria, mas de todo um povo escravizado pelo tempo da produção. Pensar um poema em sala de aula é permitir ao aluno o contato com a diferença, ou seja, com formas de vida necessárias para a formação ética e estética do educando. Com a análise do poema, pretendo mostrar em que medida é possível se pensar as profanações por meio do material poético, possibilitando, assim, outras visadas ao educador, cuja ética de ensino é promover a criatividade, não o regramento.

Para Giorgio Agamben (2007), “profano” é aquilo que, anteriormente sacralizado, é devolvido para o uso comum. Vinculado ao sagrado, o sujeito ocidental não apresenta um elo consigo mesmo. Devido aos dispositivos culturais, o sujeito não se questiona sobre aquilo que lhe é imposto pelos dispositivos culturais, como a Igreja e a Escola, que mantêm o que podemos considerar mitos modernos. Sacralizados, tomados por verdades inquestionáveis, como, por exemplo, o valor da família, tais dispositivos moldam o pensamento humano de maneira a transformar as subjetividades em uma massa regulada por aquilo que as grandes mídias e o sistema de consumo demandam. Na Modernidade, a felicidade é prometida por um consumo que se retroalimenta, sem permitir ao sujeito qualquer reflexão acerca de si e da existência. Daí a “dessubjetivação” (AGAMBEN, 2009) que promove o “ser espectral” – sem uma individualidade ou pensamento próprio. Ora, a

* Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Mestre em Letras – Teoria da Literatura. Participa do grupo de pesquisa Correntes Teóricas do Século XX, orientado pelo Prof. Dr. Carlos Alexandre Baumgarten.

¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HAKnWi15yCs>>.

desativação dos dispositivos culturais não se faz por meio de grandes revoluções. Em nossos dias, a ideia romântica de mudança de mundo, de maneira a visar remotos anos dourados, anteriores a qualquer imposição lucrativa do homem pelo homem, não é mais possível. Tal pensamento seria demasiado utópico. Diante disso, uma mudança eficaz está ligada a uma pequena ação ao nível micro. Trata-se de uma fissura no instituído. A mudança hoje se dá na imanência. Trata-se de um ato singular. O ato ético em nível micro, que proponho discutir, é o que diz respeito à obra de arte.

Para discutir o papel da arte, Agamben (2017) promove um questionamento que visa à desarticulação da compreensão de sujeito substantivado cindido da sua forma. O filósofo propõe, contra a tradição filosófica ocidental, especialmente a aristotélica, por meio do que chama de “uso dos corpos”, um contra dispositivo à ideia de um sujeito cindido da sua obra. Com isso, Agamben reclama ao humano o livre uso do próprio corpo. Ignorando a imanência, meio pelo qual o sujeito, pela experiência que faz de si, se experimenta e, assim, enquanto ser dinâmico, se faz sujeito, Aristóteles, conforme Agamben (2017), tende a separar a sujeito compreendido como substância da sua obra. Exalta-se com isso um livre-arbítrio falacioso. Assim, em resistência a uma tradição filosófica, que tende a separar a *zoè* (“vida natural”) da *bios* (“vida politicamente qualificada”), Agamben (2017) não compreende a vida do sujeito por meio da “vida nua”, uma vida detentora de uma substância portadora de certas características. Para o filósofo, o sujeito é feito com a *práxis* – experiência que se faz de si em contato com o mundo. Dessa forma, o que Agamben (2017) vem criticar é justamente o sujeito que, por meio da ideia de substância, é capturado pelo sistema de produção, como se para tal sujeito não houvesse outra “forma-de-vida” possível. Profanar as formas de produção, por meio do ato inoperante, seja ele qual for, artístico ou não, tornar inoperante o utilitário, para, dessa forma, fazer com que gire “arqueologicamente no vazio a máquina e as obras da vida, da língua, da economia e da sociedade [...] para que nelas o tornar-se humano do homem nunca seja realizado de uma vez por todas, nunca cesse de acontecer”. (AGAMBEN, 2017, p. 234). Essa é a proposta de Agamben.

Inserindo-nos em um tempo outro, o tempo do passo lento, da desaceleração, em um contexto de ditadura militar, época em que foi composta, a canção afronta os dispositivos de um Estado autoritário ao servir de hino à liberdade, melhor, à felicidade. A melancolia de que se revestem os versos do poema, somada à dramaticidade da voz do musicista, ao contrário de um tom de desesperança, marca antes uma resistência às formas de produção. O inconformismo insurreto em tal canção fica evidenciado na

segunda estrofe, quando a voz poética, ao negar os tratores, preferindo os coelhos, nega com isso todo um mito moderno de progresso que, ao invés de possibilitar um encontro do homem consigo mesmo, faz somente manter as velhas formas de produção. Um poeta que nos permite sentir em versos o seu amor pelo pão caseiro, pelo mar que lhe banha os pés, apesar da melancolia, não nega a vida e o espírito revolucionário. Uma voz poética que expressa gostar de Dolores e de Alicia e das “malas señoras”, mas também de permanecer estirado sobre a areia a perseguir Manuela e ainda de ver as estrelas junto à Maria em meio ao trigal é um contradispositivo. O dinamismo de tais versos faz renovar as formas de vida preestabelecidas. Um sujeito sem fronteiras é traçado no estribilho: “no soy de aquí..., ni soy de allá, / no tengo edad, ni porvenir”. Ora, quem é o indivíduo sem idade senão o poeta, aquele que, ao viver fora do tempo da produção, faz um corte no tempo cronológico de maneira a cantar, com sua lucidez crítica, aquilo que as subjetividades reificadas não podem ver?

A felicidade é justamente esse encontro do sujeito consigo mesmo, sem a cisão imposta culturalmente entre um sujeito abstrato e uma obra que se esgota enquanto produto de um sujeito. A análise que Agamben (2017) faz do mito de Er, presente em *A República*, de Platão, compreende a felicidade como sendo a melhor forma de vida “escolhida” pelo sujeito. Não se trata, obviamente, de uma escolha no sentido de um livre-arbítrio, mas antes de um “*bios* intermédio” (AGAMBEN, 2017), uma prática. Dentre as formas de vida possíveis, trata-se de escolher a melhor delas. Dessa maneira: “orientando-se em meio à mistura inextricável de nobreza e obscuridade, privado e público, riqueza e pobreza, força e fraqueza, que caracteriza todo *bios*, [consegue-se] distinguir e separar [...] a melhor forma de vida”. (AGAMBEN, 2017, p. 289). É dessa escolha, portanto, que o poeta pode expressar: “Y ser feliz es mi color de identidad”. Assim, para o poeta da feliz milonga, a identidade, não desvinculada de uma “forma-de-vida” que se dá na prática de *payador* dos pampas, é feita da cor de uma felicidade que foi “escolhida” por ele. Ora, nada poderia frustrar mais os dispositivos culturais do que uma felicidade que, na fluidez dos amores por Alicia, Dolores, Manuela, María e as “malas señoras”, somada ao gozo de um “buen cigarro”, da apreciação do “vino”, das “flores” e do gosto de “saltar paredes y abrir las ventanas”, desativa, ao profanar com sua potência poética as falaciosas virtudes de um trabalho fixo e de um amor romântico, demasiado burguês para o solitário, o *forastero* dos pampas.

Ao mostrar uma outra possibilidade de existência, tal poema permite a abertura de perspectivas sobre si e sobre o mundo. O ato ético de promover ao aluno o contato com

poesias que, por suas profanações, resistem ao estabelecido, é fundamental enquanto resistência a um sistema educacional promovedor (em particular na América Latina) de mitos que visam ao tolhimento de um pensamento próprio, a massificação do comportamento do estudante. Afinal de contas, como afirma Cláudio Ulpiano: “A nossa universidade não é uma universidade para produzir pensamento. A única coisa que se produz na universidade é obediência. Se ensina o estudante a obedecer”.² Ora, como é possível resistir a essa verdade aplicável a todos os níveis de educação no Brasil? A profanação própria de toda a arte, bem como a arte como contradispositivo das verdades reificantes, é princípio que todo o educador, preocupado com as questões éticas do sujeito no mundo, deve tomar enquanto verdades promovedoras não de dogmas culturais, mas de liberdades e de felicidades possíveis. Permitir que o educando pense por ele mesmo, a partir de uma experiência estética – não desvinculada da ética – é dever de todo professor.

Palavras-chave: Forasteiro. Ética. Diferença. Ensino. Estética.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo e outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009.

AGAMBEN, Giorgio. **O uso dos corpos**. São Paulo: Boitempo, 2017.

AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007.

CAFRUNE, Jorge. **No soy de aquí... ni soy de allá**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HAKnWi15yys>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

ULPIANO, Cláudio. **Pensamento e liberdade em Spinoza**. Aula gravada em 1988, no Planetário da Gávea, Rio de Janeiro.

² Cláudio Ulpiano. *Pensamento e liberdade em Spinoza*. Aula gravada em 1988, no Planetário da Gávea, Rio de Janeiro.

A MAQUINARIA DA ESCRITA: REFLEXÕES DO CONTEXTO ESCOLAR

Cláudia de Queiroz Fochesato Tronca^{*}

A linguagem está presente em incontáveis aspectos da vida. O ser humano é a própria linguagem, é a própria escrita. Nesse sentido, conforme proferiu Guimarães Rosa (apud PAVIANI, 2012, p. 41), “Linguagem e vida são uma coisa só”, pois são indivisíveis, inseparáveis e, de certa forma, indefiníveis.

Este escrito, que faz parte do projeto de pesquisa – em construção – intitulado, por ora, “Jurisprudência da escrita: tecendo olhares para a redação do Exame Nacional do Ensino Médio”, objetiva trazer algumas considerações acerca das práticas de escrita predominantes no contexto escolar. Nesse viés, tensiona-se o que se denomina maquinaria da escrita, presente na prova de redação do Enem. Portanto, alguns elementos da educação no Brasil são evidenciados, a partir da sua história, dos seus funcionamentos, da sua potência. Pensar as práticas de escolarização e seus efeitos é extremamente importante para aqueles que desejam questionar não apenas os caminhos percorridos ao longo da história da educação, mas também as práticas de uma escrita institucionalizada.

A partir de Varela e Uria (1992), alguns conceitos norteiam a ideia do que consiste a maquinaria escolar, contribuindo de forma relevante para refletir sobre as práticas no contexto da sala de aula. Conforme os autores, “os escassos estudos que procuram analisar quais são as funções sociais cumpridas pelas instituições escolares são ainda praticamente irrelevantes frente à história da educação e a todo um enxame de tratados pedagógicos que contribuem para alimentar a rentável ficção da condição natural da escola”. (p. 68).

Ademais, a partir de Gallo (2003), na obra *Deleuze & a Educação*, foram evidenciadas concepções e reflexões relativas a uma educação que assume, de certa forma, uma atividade de controle social. Por conseguinte, relaciona-se essa visão com as práticas de escrita aplicadas na atualidade, o que remete à ideia de maquinaria, especialmente no que tange à prova de redação do Enem.

Em alguns aspectos, pode-se afirmar que a escola constitui, hoje, um mecanismo de projetos destinados a seus usuários: os alunos. Nesse sentido, a aceleração, a

^{*} Mestranda no PPGEduc na Universidade de Caxias do Sul (UCS).

individualização e a competitividade marcam a pluralidade de provas pelas quais os estudantes passam anualmente e conduzem a meios de controle social e disciplinar.

Julia Varela e Fernando Alvarez Uria (1992), por meio de uma abordagem social e histórica, avaliam, no texto “Maquinaria Escolar”, que a substituição da escolástica medieval gerou novos funcionamentos no âmbito da escolarização. Tal estrutura possibilitou a invenção de uma maquinaria escolar, expressão utilizada para fazer menção aos mecanismos aplicados nas instituições de ensino do mundo moderno.

Assim, para conseguir caracterizar a escola, os autores esboçam as condições sociais que levaram ao surgimento dessa instituição. Na história do percurso da instituição escolar, tem-se a influência significativa da Igreja e a implementação de espaços educativos destinados à criança, mesmo sendo locais embasados em um modelo fechado, de enclausuramento. Ambientes dessa natureza têm em comum a funcionalidade ordenadora, regulamentadora e transformadora, caracterizada por uma tutela cada vez mais individualizante, razão pela qual transforma a juventude em uma maquinaria (VARELA; URIA, 1992, p. 72).

Nos colégios, especialistas aparecem com o intuito de transmitir conhecimentos e de modelar comportamentos. Além disso, o processo competitivo ganha força, compreendendo-se que o mérito individual e o êxito escolar sejam parâmetros de reconhecimento. Outrossim, a manutenção da ordem e da disciplina nas salas de aula, o estabelecimento de níveis de conteúdo e a invenção de novos métodos de ensino ganham cada vez mais prestígio. Conseqüentemente, o Estado espera que o professor se integre a uma política de controle relacionada com técnicas de domesticação e métodos, para condicionar e manter a ordem. Nessa perspectiva, apontam Varela e Uria (1992, p. 76) que “a posição social do professor, as características institucionais da escola obrigatória, os interesses do Estado, os métodos e técnicas de transmissão do saber e o próprio saber escolar contribuem para modelar um novo tipo de indivíduo, individualizado, que rompeu os laços de união e solidariedade com seu grupo de origem”.

Em meados do século XVII, para estabelecer-se enquanto local legítimo de transmissão de conhecimentos e saberes, a escola precisou enfrentar outras formas de socialização e de aprendizagem existentes. Há o rompimento da relação aprendizagem e formação, passando a ser um lugar no qual se ensina e se aprende de maneira desconectada da prática. O saber é tido como propriedade individual do professor, e a escola, como enclausuramento dos filhos.

Por volta dos séculos XIX e XX, o professor, considerando sua autoridade e o papel no sistema, passa a promover o individualismo e a concorrência em sala de aula. Assim, “o professor, do mesmo modo que outros técnicos de multidões, ver-se-á obrigado, para governar, a romper os laços de companheirismo, amizade e solidariedade entre seus subordinados, inculcando a delação, a competitividade, as odiosas comparações, a rivalidade nas notas, a separação entre bons e maus alunos.” (VARELA; URIA, 1992, p. 81).

Nesse sentido, a distinção dos bons e dos maus alunos é marcada, inclusive, no século XXI, pela comparação entre suas condutas e desempenhos no contexto escolar. Por essa razão, são incontáveis as problematizações e os questionamentos acerca da instituição escola.

A escrita como maquinaria, dentro da perspectiva da “Maquinaria Escolar”, de Varela e Uria (1992), pode ser considerada consequência das características relacionadas ao sistema educacional da atualidade. Já que somos, constantemente, convidados a escrever, seja em circunstâncias discursivas ou sociais, temos na escola um dos ambientes que nos instigam a manter vivo esse processo, visto que é um dos espaços mencionados, quando o assunto é produção textual.

Durante o percurso escolar, as práticas de escrita passam por mudanças e, no âmbito do Ensino Médio, costumam reduzir-se a, basicamente, uma tipologia textual: a dissertativo-argumentativa, tendo em vista, principalmente, a realização da prova do Enem para ingresso no Ensino Superior. O Enem compõe uma das políticas educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e caracteriza-se como um processo avaliativo destinado, especialmente, mas não apenas, a alunos concluintes do EM.

Dentro dessa perspectiva, as escolas têm se ocupado com preparar os estudantes para a referida prova, promovendo treinamentos de produção textual, razão pela qual limitam a prática da escrita, provocando o estreitamento do currículo e instigando o aluno a operar como um modelo de maquinaria. Assim, as práticas de escrita, que não buscam atender às demandas de utilidade imediata, são deixadas de lado, suprimindo o olhar para a identidade do aluno.

Da mesma forma que Varela e Uria (1992) esboçam a trajetória que remete à ideia da maquinaria escolar, Gallo (2003) ratifica que a escola se configura como um local de disciplina, e a educação assume sua atividade de controle social, sendo a avaliação um mecanismo utilizado para disciplinar e controlar. Assim, se a avaliação possui viés controlador, a produção textual, que tem sido priorizada atualmente, também

institucionaliza essa prerrogativa, já que se tem como consequência uma escrita oriunda de treinamento metódico, de disciplina e destinada a uma visão avaliativa. Essa situação é referenciada pelo autor quando questiona que, para educar, devemos ter um *feedback* dos alunos, o que é possível por meio de diversos mecanismos de avaliação. Além, disso, afirma que “a única forma que a burocracia escolar encontrou ao longo dos séculos, para materializar os resultados de tais avaliações, foi a sua quantificação em termos de *notas*”. (GALLO, 2003, p. 101).

Portanto, a maquinaria da escrita institucionaliza a produção textual e remete à disciplina forçosa desse campo. Assim, o combate está na ideia de que a escrita é uma potência que pode ser expressada por diversos meios e por variados caminhos. Mais importante do que o resultado gerado pela escrita, é a possibilidade de novos movimentos serem criados a partir dela. O ato de escrever não precisa ser disciplinador, mas gerador de novas experiências, de novas possibilidades, de novos olhares para a vida.

Logo, tem extrema relevância deslocarmos nosso olhar e pensarmos em alargar as possibilidades de escrita dos alunos, pois é um ato que deve acolher a vida e não ser um referencial competitivo e, tampouco, disciplinador. Por conseguinte, possibilitar ao aluno outras concepções de escrita é fundamental para libertá-lo de uma prática escolar, que tenha como escopo a competição e o engessamento.

Palavras-chave: Educação. Escola. Escrita. Maquinaria escolar.

Referências

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Pensadores & educação, v. 3).

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. **Estudos da linguagem na educação**. Caxias do Sul: Educ, 2012.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, São Paulo, n. 6, p. 68-96, 1992.

PROTAGONISMO À MARGEM: ECOS, SUSSURROS E PALAVRAS DE ORDEM NA EDUCAÇÃO SOCIAL

Mariana Horlle*

Marginalizados, vulneráveis. Esses são os principais rótulos associados a crianças e jovens das periferias da cidade, que vivem num meio de desigualdade social. Com direitos precarizados ou até inexistentes, muitas Organizações não Governamentais (ONGs) realizam serviços de assistência social e educação para a garantia dos mesmos. Uma nova área de atuação educacional, dentro dessas instituições, começa a surgir a partir dos anos 1990: Educação Social. Aos jovens que participam desses programas educacionais, são oferecidas oficinas que trabalham com reforço escolar e disponibilizam a experimentação de diversas modalidades artísticas e esportivas. Tendo Paulo Freire e seus escritos como “bandeira”, o ensino, nestas instituições, apresenta *slogans* que objetivam “emancipar” o educando, torná-lo autônomo e ingressá-lo no mercado de trabalho com as ferramentas necessárias para ser um “cidadão de bem”, bem como tirar esse jovem das ruas, para afastá-lo da criminalidade e violência. (PINHEIRO, 2016).

Situo-me aqui, nesse contexto. Sou uma educadora social. Uma arte-educadora. Uma atriz. Uso o artigo indefinido por estar no devir, nessa margem, nessa periferia identitária. Não me defino por estar em movimento. Dou aula de Teatro para crianças e jovens que moram em uma região considerada uma das mais violentas de Porto Alegre. Olho para mim e meus colegas e percebo em nós os enunciados carregados de função de poder. Para conter a desobediência. Para emancipá-los desse sistema opressor, reproduzimos o comportamento de competição exigido pelo capitalismo, considerando o indivíduo por seus fracassos e sucessos, prezando o mérito. Um sistema que é cria do desejo, faz uma pessoa trabalhar pelo desejo, para consumir o desejo e depois ter um novo desejo, entrando num ciclo infindável de agenciamentos maquímicos por máquinas desejanter.

Deleuze e Guattari afirmam que a linguagem, ou melhor, seus enunciados, são palavras de ordem. Enunciados como base comunicativa essencial de uma língua, carregam discursos e transmitem mensagens do emissor ao receptor, seja na língua oral ou escrita. Palavras de ordem de uma língua arbitrária, sem relação lógica alguma entre significante e significado. Um objeto não precisa de palavras para que exista, bem como

* Mestranda no PPGEduc na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

não há nem um traço nos fonemas ou nos grafemas de uma palavra que tenha relação direta ao objeto ao qual se refere. Além disso, a língua opera no ser humano como impositiva. A língua do colonizador sobre a do colonizado, o gênero masculino sobre o feminino, a norma “cultura” sobre a popular, as gírias das elites sobre as gírias periféricas, a escrita sobre a fala. Linguagem não é só um instrumento que utilizamos para comunicar. A linguagem não é inocente, não serve para que se acredite nela, mas sim para “obedecer e se fazer obedecer”. (DELEUZE; GUATTARI, 2011). A educação se dá através dessa língua.

Um professor não ensina, ele dá ordens. A língua e seus conjuntos de coordenadas servem como instrumento. Ciência. Uma educadora social utiliza muitas palavras de ordem em suas palavras de ordem. Utiliza a língua como comando, testemunho, afirmativa ou negação. “Faça isso, não faça aquilo”, “estude para ser alguém”, “o ensino é o que te coloca numa boa posição no mercado de trabalho”. Uma educadora social, às vezes, esquece que a língua pode ser utilizada no sentido da criação. Mesmo sendo da área artística, pode esquecer que aqueles alunos, apesar da posição de vulnerabilidade social, são capazes de criar. Sou uma educadora que muitas vezes esqueço dos meus alunos, preocupada em trabalhar conceitos do teatro (obrigações institucionais), e não olho para suas demandas pessoais, criacionais. Não olho para as minhas próprias demandas. Uma professora (educadora) não fica estagnada: ela cria, ou deveria criar, em cada aula.

Como uma educadora social, me vi muitas vezes perdida em meio a tantas palavras de ordem; percebi que abria muitos espaços para imperativos, deixando de lado os questionamentos. Os porquês das coisas e os porquês das criações ficam em segundo plano, quando há mais alunos que a sala pode aguentar, mais fome que o lanche pode satisfazer, mais negligência parental que o Estado é capaz lidar, mais conflitos que uma pessoa possa resolver, mais necessidade de afeto que o meu corpo consiga suprir. Estando nesse estado das coisas e vendo meus colegas afundados nesse mesmo mar de demandas, resolvi escrever.

Utilizando meus diários pessoais, que escrevo situações vividas no cotidiano da instituição, planejo minhas aulas futuras e crio meus próprios questionamentos. Irei observar minhas palavras de ordem, meus silenciamentos com meus alunos e situações nas quais consegui estabelecer um espaço de criação em sala de aula. Apoiada na biografemática e vendo a literatura como um ato revolucionário, é na escrita que busco a base para reinventar meu próprio trabalho docente, que é o que pretendo como uma aluna da pós-graduação.

Desde o início do curso, estou encontrando caminhos para chegar nessa Escrita da Vida, tendo Roland Barthes como autor importante nesse processo. Concentrada nos enunciados, procuro descrever diálogos e situações vividas para chegar no cerne do cartesianismo da língua em sala de aula. E, se não posso destituir algo tão intrinsecamente enraizado, pelo menos consigo entender onde me encontro, para tentar apontar, com dedo crítico, para o meu próprio trabalho. Também tenho em Paul Valéry, com seus escritos, uma grande empatia. Misturando influências, anotações e pensamentos, meus diários caóticos são o reflexo do que faço para chegar no ato de ensinar. De pretensamente ensinar teatro.

Ao tentar encontrar um autor teatral para trabalhar com os alunos, vejo em Antonin Artaud a ânsia de criar, criar para afetar, para não enlouquecer. Uma maneira singular de enxergar o teatro como poucos o fizeram e, portanto, essencial para sair das formas artísticas enlatadas e facilmente reproduzíveis. O corpo precisa ser descondicional das próprias amarras. Os modelos corporais vigentes estão dentro de uma ordem social e as artes performáticas existem para transgredir essas ordens. Também em Samuel Beckett há uma capacidade de onisciência e consciência de si mesmo, além de uma gama enorme de possibilidades criativas, principalmente nos trabalhos experimentais para teatro e televisão, que realizou nas últimas décadas de trabalho.

Até o presente momento, pude visualizar com muita veemência meus vícios culturais e de língua, o que me leva a repensar minhas escolhas de autores e de textos todas as semanas. Me vejo impondo um gosto cultural na pretensão de “ensiná-los a apreciar arte”, o que gera um certo afastamento com os alunos. Dentro dessa investigação, entendi as dinâmicas de cada turma, e por onde precisam se expressar, até onde podemos abrir as possibilidades criativas.

Também minha escrita está mais complexa, minhas aulas têm mais ligações rizomáticas. A cada nova influência artística, os diários se enchem de anotações. Autocríticas são muito bem-vindas, minha própria identidade egoica questionada a cada minuto. Entendendo a hierarquia entre professor e aluno sem cair no autoritarismo, incentivando-os a criarem sem impor as vontades e os gostos da educadora.

Meus alunos estão à margem da sociedade, mas não da sua própria vida. São protagonistas e portadores de enunciados únicos, próprios. A ânsia por “salvar” esses jovens do que quer que seja os coloca ainda mais dentro desse círculo da marginalidade. Criar está na ordem do pensar. Pensar está na ordem do transgredir. Transgredir está na ordem do sobreviver. E sobreviver é só o que podemos no momento.

Palavras-chave: Educação social. Palavras de ordem. Protagonismo. Linguagem biografemática.

Referências

ARTAUD, Antonin. **Œuvres**. Paris: Gallimard, 2004.

BARTHES, Roland. **Fragmentos de um discurso amoroso**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1981.

_____. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BECKETT, Samuel. **The complete dramatic works**. London: Faber and Faber, 2006.

_____. **O despovoador: mal visto mal dito**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2011. v. 2.

PINHEIRO, Leandro R. **Identities em narrativa: práticas e reflexividades na periferia**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

SANTOS, Karine dos. **Intencionalidades em conflito: um estudo das práticas educativas em ONGs**. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2012.

VALÉRY, Paul. **Monsieur teste**. São Paulo: Ática, 1997.

PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA E ESCRITA NO ENSINO MÉDIO: A ESCRITURA DAS INUTILIDADES DE UMA VIDA EM BIOGRAFEMA

Viviane Cristina P. S. Maruju*

Tematizamos a leitura literária e a escrita desenvolvidas no Ensino Médio que, tomadas pelas demandas de utilidade, limitam-se à preparação das vidas-de-estudante para os processos seletivos de faculdades e universidades, bem como para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Tal preparação implica estabelecer com a língua uma relação pautada pela instrumentalização, ou seja, uma relação que toma o ler e o escrever enquanto instrumentos de comunicação e transmissão de mensagens. Nessa perspectiva de instrumentalização da língua – profetizada como a única possibilidade de exercício com a língua para o Ensino Médio –, temos a obliteração de modos que tomam o ler e o escrever como subversão da própria língua, isto é, modos implicados em ouvir os rumores de uma língua e que buscam impor resistência ao poder que ela exerce sobre a nossa vida. Uma resistência que, por sua vez, faz transbordar, tanto pela leitura literária quanto pela escrita, as *inutilidades* escrituradas de uma vida em biografema.

Assim, com vistas a tensionar o caráter instrumental do ler e do escrever no Ensino Médio, temos como objetivo principal de pesquisa constituir experimentações de escritura disparadas pelo seguinte questionamento: *Como podemos biografemar as inutilidades de uma vida em uma oficina de escritura?*

A partir do conceito de escritura e de biografema (BARTHES, 2004, 2005), do crítico literário francês Roland Barthes e dos traços de *Inutilidade* do poeta Manoel de Barros (BARROS, 1997, 2001), buscamos afirmar que tanto a escrita quanto a leitura literária constituem-se enquanto práticas indissociáveis, subversivas, intransitivas e que, desse modo, podem criar condições e possibilidades para as experimentações menos utilitárias e instrumentais com a língua no Ensino Médio.

Para Barthes (2004), a escritura, a literatura e o texto constituem-se em um corpo, cuja força está em resistir ao poder exercido pela língua. Poder que assume um caráter prescritivo e normativo e estabelece, incessantemente, os limites e as possibilidades para o ler e para o escrever e, por conseguinte, instaura a certeza de que há apenas um modo para pensarmos e vivermos essas práticas. Ao modo da escritura, portanto, as práticas de escrita e leitura literária são: indissociáveis (pois para a escritura não há divisão entre

* Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS).

escrita e leitura), subversivas (pois visam a tensionar o caráter prescritivo e normativo da língua), intransitivas (não escreve-se para, simplesmente, escrever), e podem criar condições e possibilidades para constituirmos experimentações, ressignificações e deslocamentos frente à instrumentalização da língua, ou seja, permite-nos considerar também as dimensões ética, estética e política que atravessam essas práticas.

Na esteira da escritura, a leitura literária constitui-se um modo de ler para subverter o lido. Uma subversão que vai valorizar a perspectiva do leitor em relação à soberania do escritor (BARTHES, 2013b), possibilitando, desse modo, o exercício de uma leitura que não se limitaria a “descobrir” o que o autor “quis dizer”, pois que ao se constituir não apenas como compreensão objetiva daquilo que lemos, abri espaço para uma leitura “*irrespeitosa*, pois que corta o texto, e *apaixonada*, pois que a ele volta e dele se nutre”. (BARTHES, 2012, p. 26, grifo nosso).

Uma leitura *irrespeitosa* e *apaixonada* faz movimentar a singularidade daquele que lê, os seus gestos de leitura, as suas errâncias frente ao lido. Entretanto, tal perspectiva singularizadora da leitura demanda do leitor a força para “abrir o texto, fundar o sistema da sua leitura, [...] pedir e mostrar que é possível interpretá-lo livremente; é, sobretudo e muito mais radicalmente, *forçar o reconhecimento de que não existe verdade objetiva ou subjetiva da leitura*”. (BARTHES, 2012, p. 29, grifo nosso). Portanto, a leitura literária na perspectiva da escritura é, sobretudo, um trabalho *com* o texto e não *sobre* o texto.

Um trabalho cujo caráter político, ético e estético arquiteta resistências ao dueto da instrumentalização da língua e da preparação para o futuro nela imbricada. Logo, se a escritura implica, em “[...] trapacear com a língua, trapacear a língua. Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem” (BARTHES, 2013, p. 17), o biografema, por sua vez, constitui-se uma tática que implica ler e escrever com as vidas que nos tocam, valorizando mais as singularidades do que as verdades dessa vida.

O biografema toma a vida como matéria de escritura, buscando pelas suas *inutilidades*, reverberando suas singularidades e constituindo na leitura literária resistências necessárias e indispensáveis a uma vida em biografema, isto é, a uma vida que se constitui em meio ao “detalhe insignificante [que ainda não foi significado], fosco; a narrativa e a personagem no grau zero, meras virtualidades de significação”. (PERRONE-MOISES, 1985, p. 15). Com esse ensejo, portanto, ao tomarmos as práticas de escrita e leitura literária enquanto práticas menos instrumentais de experiência com a língua no Ensino Médio, isto é, práticas que acolham também a alegria e a ousadia de escriturar as

inutilidades de uma vida em biografema, podemos arquitetar composições com a escritura do poeta Manoel de Barros, com vistas a tomar “todas as coisas cujos valores podem ser disputados no cuspe à distância” (BARROS, 2002, p. 11), como matéria de escritura: acolhedora de um ler e um escrever que não servem para *nada* (manuelescamente falando)!

Um *nada* que tem a força de constituir experimentações, assumir a incerteza, instaurar a dúvida e, no turbilhão de escrever *com* o outro (autor preferido, a vida que nos toca, os signos que nos encantam) lança-nos à vida; deixando escapar pela escritura as singularidades capazes de fazer a língua derivar, melhor dizendo, fazer a língua delirar. Na esteira dessas experimentações, que a vida-de-estudante do Ensino Médio produziram, na oficina de escritura, os biografemas das inutilidades de uma vida. Biografemas convidam o corpo ao trabalho de leitura *irrespeitosa e apaixonada*.

Desse modo, seja pela escritura, seja pelo biografema ou mesmo pelos traços de *inutilidades* que as experimentações operacionalizadas na oficina de escritura nos possibilita uma interlocução afirmativa com o grupo de trabalho *Leitura, Escrita e Subjetividade: Encontro com Narrativas da Diferença em Educação*.

Os primeiros resultados oriundos dessa pesquisa apontam para a necessidade de constituirmos experimentações com a escrita e com a leitura literária, que não atendam somente às demandas dos processos seletivos de faculdades e universidades bem como as demandas do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Essas experimentações são fundamentais não somente para o tensionamento do caráter instrumental da língua, mas sobretudo como um modo de constituir um espaço para o exercício ético, estético e político com o ler e com o escrever; fazendo a língua transbordar as *inutilidades* de uma vida em biografema.

Palavras-chave: Escritura. Biografema. Ensino Médio. Roland Barthes. Manoel de Barros.

Referências

BARROS, Manoel de. **Livro sobre o nada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

BARROS, Manoel de. **Matéria de poesia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

BARTHES, Roland. **O grau zero da escrita**: seguido de novos ensaios críticos. Trad. de Mario Laranjeira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Coleção Roland Barthes).

BARTHES, Roland. **Sade, Fourier, Loyola**. Trad. de Mario Laranjeira, rev. da trad. de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Coleção Roland Barthes).

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Trad. de Mario Laranjeira. 3. ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2012. (Coleção Roland Barthes).

BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro. Trad. e pós-fácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013a.

BARTHES, Roland. **Crítica e verdade**. Trad. de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2013b.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Roland Barthes**: o saber com sabor. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Encanto Radical).

GT 4 – Discurso, argumentação e ensino de línguas

Coordenadores:

Mirley Tereza Correia da Costa (UCS)

Andreia Inês Hanel Cerezoli (UCS)

Ementa:

O Grupo de Trabalho (GT), *Discurso, argumentação e ensino de línguas*, tem como objetivo a divulgação de pesquisas voltadas à investigação científica do discurso, da argumentação e suas interfaces com o ensino de línguas, nas mais diversas perspectivas epistemológicas e metodológicas. Esse GT compreende o ensino de línguas, como um processo de desenvolvimento das competências de leitura e escrita, na singularidade de suas habilidades. Assim, a interface com o ensino visa a produzir conhecimentos e saberes que promovam não somente a reflexão sobre a temática, mas que também resultem em orientações ou propostas de ensino baseadas em novos enfoques, sobre o discurso e a argumentação no ambiente escolar, o que evidencia um compromisso social da pesquisa acadêmica. Diante disso, os trabalhos submetidos para esse GT devem contemplar reflexões teóricas e/ou contribuições práticas acerca dos objetos discurso e/ou argumentação, além de agregarem investigações acerca do ensino.

UMA POSSIBILIDADE DE LEITURA ENUNCIATIVA DO ACONTECIMENTO SÍGNICO DO DIREITO

Alexandre Cortez Fernandes*

O texto tem o propósito de identificar como pode ser proposta uma leitura sob o foco enunciativo, dentro do pensamento de Saussure. O problema deste texto consiste em verificar se é possível a utilização do purismo saussuriano na leitura do texto jurídico, levando-se em consideração as reflexões da Teoria Pura do Direito, de Hans Kelsen. A questão que é subjacente ao problema faz verificar que uma compreensão estruturalista somente pode ser compreendida nessa medida, pois tudo que seja estranho à ciência a contamina e a impossibilita. A relevância do tema se apresenta na medida em que se percebe que o direito é visto como uma linguagem, em termos de signo linguístico, e o seu sistema jurídico é a classe desses enunciados que constituem tal linguagem. É importante iluminar o tema, pois a validade dos enunciados de qualquer linguagem jurídica depende de aspectos pragmáticos, mas também de uma epistemologia da linguagem. O método utilizado no texto é o analítico. A base teórica está assentada nos textos de Ferdinand de Saussure, notadamente no curso de Linguística Geral, e em Hans Kelsen, na sua Teoria Pura do Direito.

Saussure, seguramente, possibilitou a reflexão de um novo lugar teórico para a verificação dos diferentes sistemas sígnicos. Afirma-se que ele fez epistemologia – e não uma teoria linguística, a exemplo de Benveniste, e sua teoria da Enunciação, ou de Ducrot, dentre outros. As questões abordadas por Saussure são problemas centrais da linguística contemporânea. Dessa maneira, parece importante indicar que não se pode pensar a semiologia desprezando as categorias saussurianas. Toma-se, aqui, a semiologia como ciência dos signos, de todos os signos. O que garante o universo discursivo de Saussure é a referida concepção de ciência, que, como se percebe, foi influenciado pelo pensamento kantiano. O imanentismo no pensamento de Saussure é uma das marcas de sua epistemologia. O linguista recusa, por ser sem validade, qualquer pesquisa das linguagens que se originem do pensamento do real – não há uma investigação externa à língua. Afirma-se que o princípio fundante do pensamento semiológico é a primazia do teórico sobre o real – o objeto da ciência dos signos não é o dado, mas o produzido pela investigação. A aplicação da teoria sobre o real determinaria

* Doutorando em Educação pela Universidade de Caxias do Sul, RS.

seu sentido, daria sua configuração – ao se redefinir uma teoria seria alterada a significação dos dados.

A peculiaridade da teoria do conhecimento de Saussure é que há um plano concreto e um plano reconstruído pelo ato do conhecimento. O plano concreto é a empiria bruta, sem significação; o plano reconstruído é o que dá à empiria a função e o sentido. Assim, não se analisa aqui o signo produzido no ato de enunciação. O ato que comunica não pode revelar função e significado. Saussure parece propor como objeto de sua ciência aquilo que resulta de um processo teórico, que é um modelo que dá conta de um sistema de significação, sistema que não está explicitado pela aparência empírica dos signos.¹ Os signos variam na natureza, sendo objeto de alterados tratamentos científicos. Uma preocupação do linguista é a de caracterizar o campo temático de sua ciência, como um saber autônomo, a partir de regras, leis e normativas que lhes serão próprias e peculiares. Ao se tomar o tema em Saussure (2012, p. 37-40), o linguista situa sua observação no conjunto dos fatos linguísticos decorrentes das manifestações empíricas dos signos – ou seja a fala –, para identificar os elementos subjacentes aos usos, que são universais, para explicar seu funcionamento, demonstrando sua estrutura, para organizar num sistema aberto, que é a língua. O primado da língua sobre a fala é o que nos permitirá encontrar uma ciência dos signos em sentido estrito. (WARAT, p. 11). Uma questão primordial é verificar em qual contexto está inserida a leitura jurídica; é dizer, é possível pensar a leitura nesse contexto? Importa indicar que a leitura não é o mesmo acontecimento da enunciação do texto – diz-se que o lugar da leitura não é o lugar do falante. Ler, no sentido desse trabalho, vem a ser a percepção e o envolvimento com o local que se toma para interpretar. A ideia central é determinar que, para Saussure e sua língua epistemológica, os fatos linguísticos não dão sentido à teoria, mas, ao contrário, dela recebem o sentido. O linguista delimita o objeto e dá sentido à sua ciência. A língua é um sistema de signos. E, para se compreender a ideia de sistema, é premente o recurso a outros conceitos, e aqui se indicaram concepções de diferença e solidariedade. O raciocínio montou-se exatamente para se perceber a possibilidade de leitura numa perspectiva enunciativa. Optou-se para determinar essa leitura da obra de Kelsen – também um purista e estruturalista –, sob as lentes de Saussure e de seu Curso de Linguística Geral. Kelsen, na sua Teoria Pura do Direito, define norma jurídica como

¹ Já por aqui se vê a influência kantiana, notadamente na possibilidade de se aplicar a Terceira Antinomia da Razão Pura, naquilo que é pertinente à liberdade e à natureza, ao dado e ao construído, à autonomia e a heteronomia.

sendo o “sentido objetivo de um ato de vontade”. (KELSEN, p. 37). É cabível para este artigo realizar uma leitura saussuriana dessa definição. Na Teoria Pura não se encontra bem-esclarecido um duplo papel significativo que Kelsen atribui às normas jurídicas. Assim, por um lado, as normas jurídicas são o sentido de um ato de vontade e, como quer o filósofo do direito, o objeto da ciência jurídica, que outorga sentido objetivo às normas, que são vistos, como quer Kelsen, como “fatos empíricos do mundo do ser” (p. 35). Essa duplicidade significativa se esclarece no momento em que lemos Kelsen, aceitando a dupla dimensionalidade da noção de língua. As normas “como expressão dos órgãos de autoridade, seriam um código que operaria como condição de sentido do ato”. (WARAT, p. 14).

Em conclusão, o acontecer sóico do direito seria dotado de dupla face: o ato e sua significação dada pela norma. Os dois, conjuntamente, constituiriam a fala jurídica, reconhecidos no sistema de normas jurídicas que integram a ciência do direito. Parece ser importante indicar que pode ser possível uma semiótica voltada para uma linguagem concreta do direito, pois, segundo Streck, p. 187, a vida jurídica se expressa numa tríplice atividade linguística, a saber: a promulgação de normas jurídicas; o estudo teórico e prático destas normas; e a aplicação de cada uma destas fases, quando constituídas de pragmaticidade. Mas, que nos apercebamos, não foi o objetivo proposto neste texto. Tal verificação é resabida na área jurídica, sendo raciocínio muito propalado no ensino jurídico: a língua normativa como ato do conhecimento. Portanto, é possível uma leitura enunciativa do direito sob a perspectiva de Saussure, levando-se em consideração a pureza do direito e a pureza da linguística, sob o prisma estruturalista.

Palavras-chave: Fala. Leitura. Língua. Sistema sóico.

Referências

FLORES, Valdir do Nascimento. **Saussure e Benveniste no Brasil:** quatro aulas na École Normale Supérieure. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

_____ et al. (Org.). **Dicionário de linguística da enunciação.** São Paulo: Contexto, 2017.

KELSEN, Hans. **Teoria pura do direito.** Trad. de João Baptista Machado. 6. ed. Coimbra: Armênio Amado, 1984.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral.** Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

STRECK, Lenio Luiz. **Hermenêutica jurídica e(m) crise**: uma exploração hermenêutica da construção do direito. 8. ed. rev. e atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

WARAT, Luis Alberto. **O direito e sua linguagem**: apostila curso de pós-graduação lato sensu em Direito – UFSC. 2ª versão, 1983.

SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Carina Maria Melchior Niederauer*
Daniela Fátima Dal Pozzo**

Este estudo, ainda em fase inicial, faz parte do projeto de pesquisa apresentado por mim, em 2018, no Processo Seletivo do Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura da Universidade de Caxias do Sul. Este estudo surge a partir da realização do Trabalho de Conclusão de Curso II, realizado no Curso de Licenciatura em Letras, no qual foram investigadas novas estratégias de ensino de língua. A partir disso, para o mestrado, proponho uma possibilidade de desenvolver as habilidades de leitura na Educação Básica, em especial da leitura no Ensino Médio. As teorias que fundamentam esta pesquisa são a Semântica Argumentativa, mais precisamente a Teoria dos Blocos Semânticos, de Oswald Ducrot e Marion Carel, e a noção de *valor*, de Ferdinand de Saussure. A fim de atingir o objetivo geral desta investigação, cumprir-se-ão as seguintes etapas: a) estudar a noção de *valor linguístico* na teoria saussuriana que está na base da Teoria dos Blocos Semânticos; b) estudar a *Teoria dos Blocos Semânticos* de Oswald Ducrot e Marion Carel; c) analisar o que é proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de leitura no Ensino Médio; d) analisar algumas atividades de leitura propostas em livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), utilizados no Ensino Médio; e) propor atividades de leitura para o Ensino Médio, a fim de desenvolver as habilidades pressupostas pela leitura, com base no aporte teórico apresentado.

A relevância deste estudo advém do fato de que os alunos passam cerca de 12 anos estudando Língua Portuguesa na Educação Básica; entretanto, continuam apresentando dificuldades no que se refere à compreensão leitora, seja durante esse percurso, seja após, nos cursos de especialização ou no Ensino Superior.

Conforme consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997, 1998), o fracasso escolar, ainda antes dos anos 70, fez com que fosse necessário reestruturar o ensino de Língua Portuguesa, entretanto, as dificuldades permanecem.

Prioriza-se o estudo da gramática normativa, a aplicação de regras da língua, que é essencial, porém não é único. Muitas vezes, não se considera que a língua foge do padrão normativo, isto é, os falantes de uma língua, devido às convenções sociais,

* Profesora no PPGLet da UCS.

** Mestranda na Universidade de Caxias do Sul (PPGLet/UCS).

passam a criar outras regras, nas quais uma palavra pode ter um novo sentido frente àquele dicionarizado.

Ao ler um texto, muitas vezes, o aprendiz não o compreende, dado que não consegue inter-relacionar as palavras de um enunciado, tampouco um enunciado a outro; dessa maneira, não consegue atribuir sentido ao que lê.

Além disso, deve-se levar em conta que, ao colocar a língua em uso, as escolhas feitas pelo falante visam à organização do discurso, a fim de constituir sentido. Assim, pensar a leitura, por esse viés, pode ajudar o usuário da língua a desenvolver as habilidades inerentes ao ler. Outro aspecto, a ser observado nesse processo, é que a língua é um produto social, comum a uma comunidade linguística, logo dependente de sua cultura. Entendida dessa forma, língua e cultura são indissociáveis.

Saber falar uma língua é poder comunicar-se com as pessoas; aprender sobre a cultura e a história de um povo; é se reconhecer e reconhecer o outro, numa relação de alteridade; é compreender o mundo, já que é pela língua que se conhece tudo o que faz parte dele. A educação é um direito de todos e isso inclui aprender a utilizar a língua.

O homem, como ser social, faz uso da linguagem e da língua para inteirar-se do mundo que o cerca, residindo aí a importância deste estudo. Porém, como consta nos PCNs (1997, 1998), uma das maiores dificuldades apresentadas pelos aprendizes é no que concerne à leitura e à produção escrita.

Segundo Antunes (2010), nada no texto¹ ocorre por acaso. O sujeito seleciona as palavras que podem ser usadas em um ato comunicativo, excluindo a possibilidade de uso de outras. Isto é, conforme o sentido que queira produzir, o usuário busca na língua as palavras e as organiza sintagmaticamente. Nada é dito de forma gratuita ou aleatória, sempre há um propósito. O que busca é compreender e ser compreendido.

É no e pelo discurso que as diversas possibilidades da língua aparecem. O falante busca ser compreendido, pelo seu interlocutor. Conforme afirma Antunes (2010, p. 60): “Quando atuamos verbalmente, escolhemos as palavras pelo que elas significam, pelo que elas possibilitam que se diga o que se quer dizer, do jeito que nos convém dizê-lo”. Ou seja, um mesmo termo pode ser empregado em diferentes situações comunicativas, podendo levar a diferentes sentidos.

Para iniciar este estudo, considera-se necessário apresentar a distinção feita por Saussure entre *língua* e *linguagem*. *Linguagem* é, para ele, uma capacidade humana

¹ Neste estudo, texto equivale a discurso.

inata, que permite, por meio de uma língua, interagir socialmente, ou seja, é através dela que a língua entra em ação; já língua é o sistema de signos aceito por uma comunidade, ou seja, ele é constituído socialmente.

Dessa maneira, *signo* é a união de um conceito e de uma imagem acústica, sendo uma forma vazia, isto é, não possui um valor preestabelecido, é apenas no sintagma que ele passará a ter um valor, a ser o que os demais signos não são. Em decorrência disso, um signo pode ter um sentido completamente diferente daquele dicionarizado, o que normalmente não é ensinado, contribuindo para o fracasso escolar no que se refere às habilidades de compreensão leitora.

É na língua em uso que um signo assume um valor, pois nada nela é preestabelecido. Assim, não se pode considerar um signo fora de seu sistema, pois considerá-lo assim seria “isolá-lo do sistema do qual faz parte; seria acreditar que é possível começar pelos termos e 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).

Tendo em conta o discurso, tudo nele está inter-relacionado. O sentido de um signo depende da presença de outros, isto é, para compreender o sentido de um discurso, não se pode fragmentá-lo, apenas somando suas partes. Sua organização não é aleatória, tampouco as escolhas feitas, pois sempre há um sentido que se quer atribuir.

Por exemplo, o verbo ‘morrer’, conforme consta no dicionário, significa “cessar de viver, apagar” (MICHAELIS, 2018); porém, se dito ‘estou morrendo de vontade de correr’, o verbo no gerúndio “morrendo” intensifica a vontade da pessoa em correr, não tem o sentido dicionarizado. Ou seja, isso ocorre, pois o signo é arbitrário e vale o que os outros signos não valem.

O discurso representa, dessa maneira, um rico objeto de estudo, em que as diversas possibilidades da língua podem ser observadas. Para isso, entra em questão a Teoria da Argumentação na Língua (AZEVEDO, 2006), que esclarece que tudo na língua é argumentação. Segundo essa teoria, a argumentação, em um enunciado se dá pela interdependência entre dois segmentos: argumento e conclusão.

Logo, o sentido está no discurso, é constituído pela argumentação. A argumentação na língua decorre da articulação dos segmentos argumento e conclusão, ligados pelos conectores *donc* (portanto) e *pourtant* (no entanto) formando um bloco semântico.

Ou seja, o sentido do argumento é definido pelo sentido da conclusão e o da conclusão é definido pelo sentido do argumento, formando, assim, uma unidade

semântica, logo um bloco semântico. Sob esse viés, argumentar é evocar blocos semânticos. (AZEVEDO, 2006).

Palavras-chave: Ensino de língua. Teoria saussuriana. Teoria dos Blocos Semânticos. Leitura.

Referências

ANTUNES, Irlandé. **Lutar com palavras:** coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005.

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, RS: EducS, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.106 p.1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Língua Portuguesa: Ensino de quinta a oitava séries. I. Título. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 9 maio 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.106 p.1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Língua Portuguesa: Ensino de quinta a oitava séries. I. Título. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 9 maio 2018.

MICHAELIS. **Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa.** Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/morrer/>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral.** Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

A REPRESENTAÇÃO FEMININA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO

Cristiano Duarte De Lara*
Cecil Jeanine Albert Zinani**

O livro didático, na posição de principal ferramenta no processo ensino e aprendizagem de língua inglesa no Brasil, dita o conteúdo, a linguagem e a perspectiva que a jornada de construção do conhecimento priorizará. Conseqüentemente, esse material, juntamente com o ambiente e os profissionais que o manuseiam, influencia diretamente o ponto de vista dos estudantes e sua postura como membros ativos em uma sociedade.

Portanto, faz-se necessário o cuidado com o conteúdo ideológico presente nos livros didáticos e com a maneira como estes são utilizados. Paul Ricoeur, na obra *Interpretação e ideologias* (1990), discorre acerca do poder dos movimentos ideológicos e como eles são preservados na sociedade. De acordo com o autor, a escola, tomada por seu caráter positivista, ignora a diferença de significado entre o mundo físico e o psicológico. Em outras palavras, o ensino como sistema propõe uma interpretação gramatical, que foca nas personagens do discurso aceitas em uma cultura específica, enquanto ignora uma interpretação técnica, que abrange a subjetividade do conteúdo e os pensamentos que este pode despertar na mente do leitor. Nesse sentido, o material didático funciona como instrumento na disseminação de um discurso institucionalizado, que se distancia da função humanizadora da escola, possivelmente naturalizando preconceito e comportamentos sociais nocivos.

O livro didático, frequentemente criticado por professores e estudantes, pode se tornar objeto de discussão em sala de aula. A análise dos textos presentes nos livros, por exemplo, pode representar uma experiência densa e produtiva, funcionando como base para redações e debates enaltecendo as múltiplas possibilidades de interpretação que o material pode oferecer. Textos possibilitam o contato com uma realidade diferente daquela na qual o leitor se encontra, seja no contexto físico ou social. Ou seja, o processo de leitura permite ao leitor a aquisição da consciência sobre o outro e, conseqüentemente, a construção do conhecimento. As diretrizes nacionais acerca do ensino de línguas

* Acadêmico do curso de Letras-Ingês na Universidade de Caxias do Sul (UCS).

** Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

estrangeiras na rede pública de ensino (PCN) elencam a leitura como prioridade, dadas diversas circunstâncias como número de alunos e estrutura das escolas.

É nesse contexto que o profissional em línguas tem a missão de oferecer a seus alunos atividades funcionais e criativas, com o objetivo de exercitar as habilidades, otimizando textos e o processo de aprendizagem como um todo. Ao professor cabe a função de moderador, aquele que sugere os tópicos a serem abordados. A seleção correta desses tópicos é essencial, não somente para tornar a atividade atraente aos estudantes, mas também para priorizar assuntos que foquem neles e na sociedade da qual fazem parte. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), um dos principais motivos da evasão escolar é a dificuldade por parte dos alunos em ver conexão entre a sala de aula e a sua vida.

Um tópico relevante na sociedade brasileira é a construção cultural de gênero. De acordo com o Google,¹ a procura pela palavra feminismo cresceu 200% nos últimos dois anos no Brasil. Os múltiplos papéis atribuídos ao gênero masculino e ao feminino na sociedade limitam o horizonte de um indivíduo, uma vez que estes estão fundamentados em fatores biológicos e não na subjetividade de cada um. (BEAUVOIR, 2009). Cada ser humano é único e generalizações cegas não podem ser toleradas. Mulheres e homens, no auge de suas capacidades, vão além de imposições culturais historicamente perpetuadas.

Andréia Lisly Gonçalves, no livro *História e gênero* (2006), organiza a trajetória dos eventos que foram relevantes para a organização pública das mulheres. De acordo com a autora, é impossível definir o exato momento em que iniciou o movimento feminista, visto que este se manifestou de diversas maneiras e por meio de iniciativas distintas. Entretanto, a Primeira Convenção pelos Direitos das Mulheres, que aconteceu em julho de 1848, em Seneca Falls, Nova Iorque, é simbolicamente vista como o ponto inicial para o feminismo no Ocidente. O estudo literário por meio de uma perspectiva de gênero se tornou significativo durante o século XIX. (ZINANI, 2004). É possível destacar a contribuição de Virginia Woolf (1822-1941) e seu livro *A room of one's own* (1929). A autora expressa suas reflexões sobre quão inadequada a História é, já que as mulheres são excluídas dos acontecimentos históricos, tornando tudo parcial. Sua produção antecipou o que seria a base para a teoria da história das mulheres. (GONÇALVES, 2006). Mais tarde, Simone de Beauvoir, em seu livro *O segundo sexo* (1980), abordou a realidade das mulheres baseada em dados provenientes da biologia, psicanálise e

¹ Disponível em: <<https://www.thinkwithgoogle.com/intl/pt-br/tendencias-de-consumo/dossie-brandlab-diversidade/>>.

materialismo histórico, em 1948. No início dos anos 1970, Kate Millet publicou *Sexual politics* (1977), no qual a autora analisa o papel secundário desempenhado pelas mulheres, seja como personagens, escritoras ou críticas literárias, ao questionar o estereótipo feminino perpetuado pela literatura, assim como a exclusão de autoras por parte de cânone. (GONÇALVES, 2006).

As questões de gênero têm sido alvo de discussão em diversos âmbitos da sociedade, e salas de aula não deveriam se manter à parte desse debate. Rosa Maria Zilles Borba (2008) é autora de um estudo sobre a representação feminina por meio de fotos e ilustrações presentes no material didático utilizado no então ginásio, em Porto Alegre, nos anos 1960. Borba não somente destacou os meios nos quais as mulheres eram representadas, mas também delineou uma linha paralela entre as figuras masculinas. O estudo concluiu que tal material naturalizava e reforçava a visão dicotômica vigente, uma perspectiva que atribui aos homens alguns comportamentos que são negados às mulheres. Nazife Aydimoglu (2014) desenvolveu um estudo para investigar como a questão de gênero é abordada nos livros de Inglês utilizados nos primeiros quatro anos em escolas estaduais da Turquia, seja de forma implícita ou explícita, com o objetivo de auxiliar professores a lidar com isso. A análise concluiu que o esforço dos autores em evitar um viés desproporcional é considerável, entretanto, alguns estereótipos se mantêm de forma implícita.

Na esteira dessas considerações, este estudo tem por objetivo destacar a representação do gênero feminino, seja em textos ou fotos e ilustrações, em livros didáticos de língua inglesa, distribuídos pela Rede Pública de Ensino. Dois livros foram escolhidos: *English for all, volume 3* (AUN; MORAES; SANSANOVICZ, 2010) e *Way to English for Brazilian learners: língua estrangeira moderna: Inglês*. (FRANCO, 2015). O primeiro fez parte da primeira distribuição, que aconteceu em 2012. O último é atualmente utilizado pelo nono ano do Ensino Fundamental. A escolha aconteceu devido à intenção de comparar materiais e traçar uma possível mudança de perspectiva no decorrer dos anos. O processo se deu manualmente através da leitura, tomada de notas e fotografias. Ações e papéis desempenhados por figuras femininas assim como o contexto chamam a atenção para o que os livros naturalizam como comportamento de gênero.

Os resultados da análise mostram que o primeiro livro apresenta mulheres principalmente como professoras, mães, esposas e filhas executando atividades triviais. Por outro lado, homens são representados em figuras de poder como presidente, juiz, dono de terras, médico, entre outros. O livro atual promove igualdade de gênero e

empodera não somente mulheres, mas também outras minorias ao abordar tópicos que focam a diversidade e o respeito. Os dois livros falham, pois excluem representações masculinas ao abordar gravidez. Nessa perspectiva, é possível concluir que houve uma grande mudança na representação feminina nos livros de inglês distribuídos pela Rede Pública de Ensino desde o início da distribuição em 2012. Mesmo assim, algumas distorções continuam presentes, o que reforça estereótipos de gênero.

Palavras-chave: Análise Crítica do Discurso (CDA). Gênero. Material pedagógico.

Referências

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Trad. de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** : terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental : língua estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. New York : Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. **The routledge handbook of discourse analysis**. New York: Routledge, 2012.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

GONÇALVES, Andréia Lisly. **História e gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. Org. e trad. de Milton Japiassu. Rio de Janeiro: F. Alves, 1990.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert; SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos (Org.). **Mulher e literatura**: história, gênero, sexualidade. Caxias do Sul, RS: Educs, 2010.

UMA TENTATIVA DE LEITURA DO DISCURSO LEGAL NA PERSPECTIVA ENUNCIATIVA

Michele Amaral Dill*

A presente pesquisa tem o objetivo de analisar as particularidades do discurso legal, a leitura e suas fases, bem como propor uma leitura da lei, na perspectiva enunciativa para qualificar a habilidade de compreensão leitora de graduando do curso de Direito. Para tanto, questiona-se como pode ser composta uma concepção de leitura enunciativa do discurso legal. Trata-se de uma questão relevante no contexto do ensino jurídico face à sua crise, denunciada pela baixa performance discente em processos de avaliação, como Exame Nacional da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB)¹ e Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), e à tendência mercadológica do Ensino Superior a distância, apoiado principalmente na leitura.

Esta pesquisa, de natureza teórica e interdisciplinar, é desenvolvida por meio, sobretudo, dos métodos analítico e hermenêutico, a partir da decomposição e síntese de conceitos centrais, como discurso legal e leitura, e posterior interpretação da *teoria ducrotina dos implícitos na argumentação*. Parte-se da hipótese de que a leitura do discurso legal, em uma concepção enunciativa, exige do graduando o desenvolvimento da habilidade de compreender, a partir dos enunciados da lei, as informações neles explícitas e implícitas.

Para tentar alcançar o objetivo proposto, o artigo adota, como referencial teórico de base, o semanticista francês, Oswald Ducrot, especialmente no que se refere à *teoria dos implícitos na argumentação*.

A palavra Direito tem diferentes acepções, mas aqui interessa o Direito como ciência e esta pode ser definida como “uma forma de conhecimento *positivo* da realidade social segundo normas ou regras *objetivadas*, ou seja, *tomadas objetivas*, no decorrer do processo histórico”.² A lei ou o discurso legal,³ portanto, é um dos elementos da ciência do Direito.

* Professora no curso de Direito da UCS e doutoranda em Educação pelo PPGEdu/UCS.

¹ As principais causas de reprovação no Exame da OAB. Disponível em: <<http://www.oabdeprimeira.com.br/como-passar-na-oab-2/dicas-de-estudo-como-passar-na-oab-2/as-principais-causas-de-reprovacao-no-exame-da-oab/>>. Acesso em: 3 out. 2016.

² REALE, Miguel. *Lições preliminares de direito*. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2002. p. 17, grifos do autor.

³ Nessa pesquisa será utilizada a expressão *discurso legal* e não *texto legal*, considerando que o autor de base, Oswald Ducrot, semanticista francês, fundamenta sua teoria no discurso como unidade de sentido (concretização do texto), enquanto o texto seria uma estrutura abstrata que subjaz a qualquer discurso.

Nesse sentido, pontua-se que o curso de graduação em Direito tem o objetivo geral de desenvolver o conhecimento básico da ciência jurídica, concomitantemente à formação profissional, tendo a lei como instrumento teórico-prático.

O discurso legal emana de um Poder Público competente e pode ser definido como uma unidade de sentido que visa a determinar direitos e a prescrever deveres de conduta, impondo limites para o desenvolvimento das relações dos indivíduos entre si e regrido o relacionamento dos indivíduos com o Estado. Assim sendo, a lei prescreve uma norma de conduta, um “dever ser”, em que o autor é um sujeito abstrato e impessoal, na figura do Estado, e a estrutura do discurso se divide em *caput*, incisos, parágrafos e alíneas.

As leis e todas as demais fontes do Direito brasileiro são redigidas em idioma português, bem como as aulas são ministradas na mesma língua, que é também utilizada pela Administração Pública e pelos Tribunais, em conformidade com a obrigação prevista na Constituição Federal brasileira de 1988.⁴

Isso, *prima facie*, gera a presunção de que o aluno do curso de Direito não precisa se preocupar muito com questões de língua,⁵ já que domina o português. Essa aparência, todavia, engana por completo, porque muitos termos utilizados no Direito são desconhecidos pela maioria da população (como o termo *antichrese*); muitas expressões da língua ordinária adquirem significados particulares no Direito (como a expressão *ação voluntária*); e o estilo de redação utilizado na lei e nos vários textos jurídicos (a linguagem jurídica ou forense) apresenta muitas particularidades.⁶

Nessa dinâmica, a leitura do discurso legal, em suas especificidades, “não é simplesmente compreender o texto, mas também determinar-lhe a força e o alcance, pondo o texto normativo em presença dos dados atuais de um problema”,⁷ mantendo a essência do sentido dos enunciados da lei, uma vez que o sentido está no discurso. Isso requer o desenvolvimento de habilidade leitora.

A leitura do discurso escrito é aqui entendida como um processo interativo (entre sujeito e discurso) de constituição e/ou reconstituição de sentido, em que o sintagma já

⁴ Art. 13. “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil.”

⁵ “Sistema de signos que constituem o repertório linguístico comum aos membros de uma comunidade.” (FLORES, Valdir do Nascimento et al. (Org.). *Dicionário de linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 150).

⁶ DIMOULIS, Dimitri. *Manual de introdução ao estudo do Direito*. 6. ed. rev. atual. ampl. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2014.

⁷ FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. *Introdução ao estudo do direito: técnica, decisão, dominação*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008., p. 221.

está atualizado,⁸ e ocorre em três níveis ordenada e hierarquicamente dispostos. São eles: 1) *decodificação*, que importa na decifração do código escrito; 2) *compreensão*, que consiste na constituição do sentido, a partir da totalidade semântico-enunciativa do discurso; e 3) *interpretação*, que possibilita o estabelecimento de relações entre o conteúdo do discurso e os já conhecidos.⁹

Com base na identificação das três fases do processo de leitura, necessárias à constituição de sentido da lei, percebe-se que a dificuldade à leitura jurídica pelo graduando está na compreensão leitora do discurso legal.

A compreensão leitora para a constituição de sentido do discurso legal pressupõe o reconhecimento pelo discente do que está explícito e implícito nos enunciados da lei, porque nem sempre é possível dizer tudo de forma explícita, o que exige do graduando o desenvolvimento de uma habilidade, um saber fazer leitura adequada.

Conforme Oliveira, “o implícito apoiado na enunciação não deve ser procurado no nível do enunciado: deve ser considerado como uma condição de existência do ato de enunciação”.¹⁰

Na *teoria dos implícitos na argumentação*, há um tipo de implícito que interessa para essa pesquisa e que, segundo Ducrot, chama-se pressuposição linguística ou pressuposição. “O pressuposto está, portanto, inscrito na língua. As expressões que trazem conteúdos pressupostos têm, na verdade, um conteúdo posto e outro pressuposto.”¹¹ Pontua-se que, assim como o posto, o conteúdo pressuposto faz parte do enunciado, ou seja, está na formulação deste, por isso não pode ser negado ou questionado pelo locutor diante dos enunciadore^s¹² que põem em cena pela enunciação.¹³

Notadamente, o discurso legal exige do graduando o desenvolvimento da habilidade da leitura na perspectiva enunciativa, uma vez que não é suficiente para a

⁸ Definição de cunho imanentista (imanência: princípio metodológico de investigação linguística o qual considera que antes e fora do discurso não há nada em termos de sentido. Platão, Saussure, Benveniste e Ducrot são imanentistas) elaborada na aula da disciplina Leitura na perspectiva enunciativa, do Doutorado em Letras – PPGLet/UCS, ministrada pela Prof^a. Dr^a. Tânia Maris de Azevedo, no dia 15 ago. 2017.

⁹ AZEVEDO, Tânia Maris de. Polifonia linguística: uma proposta de transposição didática para o ensino da leitura. *Revista Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 51, n. 1, p. 73-81, jan./mar.2016. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/21558>>. Acesso em: 4 nov. 2017.

¹⁰ OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org.). *Estudo do discurso: perspectivas teóricas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 193.

¹¹ *Ibidem*, p. 194.

¹² Conforme Ducrot, o enunciadore “corresponde a pontos de vista relativos aos conteúdos no enunciado”. (OLIVEIRA, op. cit., p. 205).

¹³ Para Ducrot, enunciação é “acontecimento constituído pelo aparecimento de um enunciado”. (FLORES, op. cit., p. 103).

argumentação jurídica, em que no processo judicial tanto os advogados do réu e do autor como o juiz e o promotor de justiça terão à disposição para acusação, defesa e julgamento a mesma base legal, interpretar apenas o conteúdo explícito no enunciado, mas, para além disso, é imprescindível compreender, pelo processo de enunciação, os diferentes enunciadores que estão implícitos no discurso legal, optando por aquele que melhor argumenta a sua tese defendida na ação judicial, eis que a contenda em análise é sempre individual.

Destaca-se que isso não significa afirmar que cada locutor¹⁴ poderá atribuir ou *achar* o sentido que melhor lhe aprouver no discurso legal, não está autorizado o *achismo*, altamente comprometedor da segurança jurídica que deve ser sempre tutelada pelo Direito e seus operadores, pois o sentido está no discurso e não fora dele. A constituição de sentido do discurso legal, portanto, apoia-se em elementos puramente linguísticos e não na tendenciosa opinião do locutor.

Contudo, no cenário atual de ensino jurídico, a qualificação da habilidade de compreensão leitora do aluno deve ser considerada um aspecto fundamental para pensar e estruturar mudanças no ensino do Direito, principalmente em decorrência da atual tendência mercadológica de Ensino Superior a distância, em que o discente precisará ser autônomo e protagonista no processo de aprendizagem, sendo a leitura seu principal recurso metodológico.

Palavras-chave: Discurso legal. Enunciação. Leitura. Teoria *ducrotiana* dos implícitos na argumentação.

Referências

AS PRINCIPAIS causas de reprovação no Exame da OAB. Disponível em: <<http://www.oabdeprimeira.com.br/como-passar-na-oab-2/dicas-de-estudo-como-passar-na-oab-2/as-principais-causas-de-reprovacao-no-exame-da-oab/>>. Acesso em: 3 out. 2016.

AULA da disciplina Leitura na perspectiva enunciativa – Doutorado em Letras – PPGLet/UCS, ministrada pela Prof^a. Dr^a. Tânia Maris de Azevedo, no dia 15 ago. 2017.

AZEVEDO, Tânia Maris de. *Polifonia linguística: uma proposta de transposição didática para o ensino da leitura*. **Revista Letras de Hoje**, Porto Alegre. v. 51, n. 1, p. 73-81, jan./mar.2016. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/21558>>. Acesso em: 4 nov. 2017.

¹⁴ “É o responsável pela enunciação e pelo enunciado; é aquele que se inscreve no enunciado pelas marcas da primeira pessoa; é o sujeito que diz “eu”. (OLIVEIRA, op. cit., p. 204).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 20 nov. 2017.

DIMOULIS, Dimitri. **Manual de introdução ao estudo do Direito**. 6. ed. rev. atual. ampl. São Paulo: RT, 2014.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Rev. téc. da trad. de Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987.

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. **Introdução ao estudo do direito: técnica, decisão, dominação**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

FLORES, Valdir do Nascimento et al. (Org.). **Dicionário de linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009.

OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org.). **Estudo do discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

REALE, Miguel. **Lições preliminares de direito**. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA E O ENSINO DA LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Mirley Tereza Correia da Costa*

Ao conhecermos a realidade do ensino de línguas estrangeiras (LE) em escolas públicas brasileiras, percebemos um abismo entre o ensino oferecido pelo Estado e o oferecido por cursos livres, o que aumenta a crença de que os cursos particulares são melhores e mais eficientes. Os problemas enfrentados abrangem diversos segmentos: o de infraestrutura, de oferta superdimensionada ao ensino do inglês, o de formação de professores, qualidade dos livros didáticos, quantidade de alunos em sala de aula, metodologia de ensino, etc.

Nosso trabalho lança um olhar sobre a metodologia de ensino em direção a práticas pedagógicas que se distanciem de atividades que usam diversos recursos (por exemplo, o texto), como pretexto para o ensino da gramática e do vocabulário de maneira isolada. Como recorte, optamos pela habilidade leitora, a escolha pela leitura se justifica, pois muitos professores priorizam o ensino dessa habilidade em suas aulas. Outro aspecto que reforça nossa escolha é a ênfase que documentos oficiais dão ao desenvolvimento da leitura nas aulas de LE. Como exemplo, podemos citar os PCN e as OCEM. Os PCN de LE do Ensino Fundamental chegam a recomendar o ensino da leitura em detrimento de outras habilidades, sob a justificativa de que a leitura é mais usada em um contexto social imediato (ou seja, em um contexto em que existe pouco contato com o falante nativo); de que pode contribuir com o aprendizado da língua materna; ou, ainda, por ser priorizada em exames como o Vestibular.

Os caminhos percorridos foram as etapas seguintes: a) exposição sobre documentos oficiais que definem as políticas de ensino em LE, para que possamos compará-las à realidade do ensino e da aprendizagem de LE; b) perspectiva teórica da leitura em língua estrangeira presente nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ação que permite conhecer o que se propõe nas propostas do governo, o que possibilita o embasamento para reflexões sobre as práticas pedagógicas correntes; c) exposição sobre a leitura em uma perspectiva enunciativa. O objetivo é caminhar para novas maneiras de se trabalhar o processo de leitura em sala de aula; d) contribuições da Teoria da

* Doutoranda em Educação, pela Universidade de Caxias do Sul. Bolsista Capes/Prosup.

Argumentação na Língua (TAL) para o ensino de LE, ao propor reformulações em atividades de livros didáticos ou provas selecionadas.

Essa última etapa possibilita o olhar crítico sobre as práticas e escolhas pedagógicas, para que possamos refletir sobre as mesmas e assim auxiliar e contribuir como trabalho docente, a partir da análise de propostas de atividades de compreensão textual em Língua Estrangeira (LE), no *corpus* selecionado. Partindo do efetivamente produzido, propomos refletir sobre o ensino da leitura para aprendizes de LE em vários níveis de formação. O objetivo é que seja possível realizar uma transformação didática (AZEVEDO, 2016) dos pressupostos teóricos da Teoria da Argumentação na Língua (TAL) – tal como a desenvolve Oswald Ducrot em parceria com Marion Carel – para qualificar as estratégias pedagógicas, a fim de potencializar a compreensão leitora dos aprendizes de LE.

Nesse estudo, usamos princípios importantes da TAL, para se descrever a argumentação linguística no discurso, dentre eles, o conceito de polifonia ligado à Teoria dos Blocos Semânticos (TBS). Tais princípios serviram de base para repensarmos outras práticas de leitura e de ensino de línguas estrangeiras. Reafirmamos que a escolha pela proficiência leitora se justifica por essa habilidade estar comumente relacionada ao ensino da gramática, em um processo em que há o predomínio da decodificação da língua-alvo. Para alcançarmos os objetivos aos quais nos propomos, nessa fase, vemos como necessário que sejam percorridos alguns caminhos: a) seleção de enunciados e discursos de atividades de livros didáticos ou de provas que objetivem a avaliação da capacidade de compreensão leitora de aprendizes de Francês língua estrangeira; b) análise dos enunciadores presentes nos enunciados selecionados; c) análise da posição assumida pelo locutor, em relação aos pontos de vista apresentados; d) construção da argumentação interna e externa, se necessário; e) análise das atividades presentes nas provas, em uma perspectiva enunciativa; f) descrição do sentido do discurso, conforme propõe Azevedo (2006); g) proposta de uma transformação didática. Optamos por trabalhar com a língua estrangeira Francês pela nossa formação específica e por ser nosso campo de atuação, também foco do estudo ora realizado, no Doutorado em Educação. Por fim, a proposta de uma transformação didática permite uma discussão sobre o papel da compreensão do discurso escrito na sala de aula em LE, na perspectiva da TAL, ou seja, na construção de um conceito de leitura com base em uma abordagem enunciativa e também possibilidades de construção e estruturação de atividades que são levadas aos aprendizes. Quando o professor, por meio de suas práticas didáticas,

reconhece a importância do aprimoramento de suas ações, certamente ocorrerá uma mudança em suas ações em sala de aula. Ao repensarmos as práticas de ensino, aperfeiçoamos nossa ação pedagógica e avançamos no processo de aprendizagem de aprendizes de LE. Agir nessa direção pode significar e ressignificar o espaço de ensino de línguas estrangeiras, em busca de novas práticas que possam qualificar o desenvolvimento de habilidades e competências dos aprendizes. Significa dizer que o processo de ensino e de aprendizagem de uma dada língua estrangeira solicita do professor um engajamento em sua própria formação pedagógica, para que seja possível a realização de práticas que garantam o crescimento intelectual do aprendiz.

Por fim, nosso estudo visa a contribuir com o ensino (e, de forma intrínseca, com o processo de aprendizagem) e a qualificação da habilidade leitora dos aprendizes de LE, ao propor uma reflexão teórica argumentativo-enunciativa pela Teoria da Argumentação na Língua (TAL), de Oswald Ducrot e colaboradores, das práticas de leitura realizadas pelos professores. A escolha pela TAL é baseada no fato desta teoria buscar a construção do sentido, por meio da relação estabelecida entre as palavras, frases e o discurso, revelando o percurso linguístico traçado pelo locutor e reconstruído pelo alocutário, no caso da leitura, pelo locutor-leitor.

Palavras-chave: Teoria da argumentação na língua. Língua estrangeira. Proficiência leitora. Ensino.

Referências

AZEVEDO, T. M. 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.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BOHN, H. I. Os aspectos 'políticos' de uma Política de Ensino de Línguas e Literaturas Estrangeiras. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 3, n. 1, p. 117-138, 2000.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 13. ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

LEFFA, J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Luzatto, 1996.

LEFFA, Vilson J. *Perspectivas no estudo da leitura; texto, leitor e interação social*. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy, E. (Org.) **O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999b. p. 13-37. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br>>. Acesso em: 27 dez. 2017.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. **Leitura e ensino**. Maringá: Eduem, 2005. p. 15-43.

SOUZA, Sérgio Augusto Freire de. **O movimento dos sentidos sobre línguas estrangeiras no Brasil: discurso, história e educação**. 2005. Tese (Doutorado em Linguística) – IEL/Unicamp, Campinas, SP, 2005.

BILINGUISMO NA FASE ADULTA: A METODOLOGIA FAZ A DIFERENÇA NO APRENDIZADO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA?

Raquel Mignoni de Oliveira*

Este trabalho apresenta como tema norteador a metodologia que possibilita o bilinguismo na fase adulta, adotando como problema desta pesquisa a seguinte questão norteadora: A metodologia escolhida, para se aprender uma língua estrangeira, faz a diferença para que estudantes se tornem bilíngues na fase adulta? Atendo-se a esse questionamento é que se objetiva investigar o bilinguismo na fase adulta, questionando se a metodologia utilizada faz diferença no aprendizado da língua estrangeira, neste caso, o inglês. O aprendizado de uma segunda língua sempre despertou enorme interesse entre as pessoas, pois a necessidade de saber um novo idioma cresce à medida que a telecomunicação, os negócios e a sociedade se expande.

Contudo, a busca pelo aprendizado de uma segunda língua, na fase adulta, tem aumentado e, com isso, o número de escolas e de métodos de ensino também. Com base nisso, o objeto de estudo é a metodologia utilizada no ensino de uma segunda língua. Considera-se aqui, então, uma proposta de ensino tradicional, seguidora da linearidade e outra uma proposta inovadora, o que corresponde à não linearidade. Desse modo, contrapor-se-ão as duas metodologias e, analisando, dentro da proposta de ensino do professor, qual é a metodologia mais eficaz no ensino e na aprendizagem de adultos, no que se é esperado pelos alunos. Todavia, esta pesquisa mostra-se importante à medida que põe em discussão as metodologias usadas no ensino da língua estrangeira inglês e a formação bilíngue do estudante.

Tendo em vista a diversidade e, por vezes, a falta de comprometimento no ensino, por parte de algumas escolas de idiomas na cidade de Caxias do Sul, é que foi pensada esta proposta de analisar a metodologia e a forma como se ensinam idiomas, para que um adulto consiga alcançar o nível bilíngue. Outro fator que chama a atenção e também foi um motivador para a realização desta pesquisa é a desilusão por parte de alguns adultos, que desistiram de aprender uma segunda língua em consequência da falta de motivação e de estar estudando durante muitos anos e não conseguir a fluência desejada. Desse modo, este estudo mostrará o percurso de aprendizagem dos adultos estudando com uma metodologia linear (tradicional) e com uma metodologia não linear.

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

Uma vez explorado este processo de formação e transformação do indivíduo, levando em consideração sua idade e cultura, afinal, não se pode só visar à parte estrutural da língua, ou seja, como se aprende, mas a língua como um todo, teremos o resultado da investigação: É possível ser bilíngue na fase adulta? As metodologias realmente influenciam para um aprendizado mais preciso? Para uma melhor compreensão do objeto do estudo, define-se como método tradicional, o método da tradução que, de acordo com Chastain (1988 apud JALIL; PROCAILO), foi um modo de ensinar línguas clássicas na escola. Esse método é muito conhecido, sendo usado em diversas escolas, principalmente nas regulares.

O objetivo aqui é o ensino da gramática normativa e da tradução literal de textos. As atividades que o integram é de substituição, repetição e memorização, sendo que o professor explica uma vez e o aluno por dedução reproduz o exercício. Já o método não linear é baseado no princípio de Kaizen,¹ em que foca na melhoria contínua. Esse, por sua vez, tem sete princípios: 1. Gemba Kaizen; 2. Desenvolvimento das Pessoas; 3. Normas Visuais; 4. Processo e Resultados; 5. Qualidade em 1º; 6. Eliminação de Muda (desperdício); 7. Abordagem Pull Flow. Esses devem ser seguidos e, principalmente, acreditados para que sustentem a educação no ensino de línguas. Embora, sabe-se que foi criado para ajudar na economia, agora, também é usado como estratégia no ensino de línguas. Além disso, para chegar à execução desta metodologia, foi necessário um estudo neurolinguístico, sendo feitas pesquisas quanto à forma de reação do cérebro no aprendizado de línguas.

A partir da bilateralidade do cérebro e da transformação que ocorre quando se é exposto a algo novo foi que se desenvolveu o método não linear, em que o estudante aprende uma língua estrangeira como aprendeu a língua materna na infância. Mas, não é só isso que constitui esta metodologia. Ela também é composta pelo tipo de personalidade de cada indivíduo (MBTI),² fazendo com que o professor entenda como o aluno é, para, assim, trabalhar com ele na sua individualidade de aprendizagem. Esse método compreende o ensino de um segundo idioma por meio da interação, audição e oralidade; não há tema de casa e não se escreve durante todas as aulas, os escritos são feitos de acordo com a segurança e o nivelamento do aluno, dando-se de maneira progressiva em algumas aulas. Esses escritos acontecem dessa forma, pois, entende-se que o aluno, ao

¹ Instituto destinado a conseguir a excelência operacional através da melhoria da qualidade, voltado, principalmente, para empresas.

² O *Indicador de Tipo Myers-Briggs*.

usar a língua para a comunicação oral, ele saberá aplicá-la da mesma forma que usa para a comunicação escrita, por isso enfatiza-se mais a oralidade e não a escrita. Contudo, o aluno aprende por meio da reincidência dos conteúdos.

De acordo com os estudos feitos por meio do processamento neurolinguístico (PNL), é necessário um número mínimo de oito reincidências válidas, para que o aprendiz internalize o que foi ensinado. Em face deste estudo será feita uma pesquisa qualitativa, tipo estudo de caso, assim como observações e coleta de dados por meio de entrevistas, para que mais relevantes se mostrem o processo de análise e discussão dos dados apresentados. Por meio da contraposição das metodologias observadas, será possível avaliar o desempenho obtido pelo aluno durante o aprendizado de uma segunda língua na maioridade, aplicando as teorias expostas na bibliografia e sugerindo possíveis questionamentos.

Considerando que ser bilíngue é ser capaz de se comunicar em um segundo idioma, sem apoiar-se na língua materna (HARMERS; BLANC, 2000), a análise feita, a partir das observações em campo e dos questionários respondidos pelos alunos, mostrou que, na fase adulta, em que as pessoas estão sempre atarefadas, a metodologia não linear transforma o que seria uma “obrigação” em algo prazeroso, uma vez que supre as necessidades dos adultos com aulas dinâmicas, inovadoras, focando na experiência vivida pelo aprendiz. Por meio dos relatos, identificou-se que os adultos já não têm mais paciência para ficar fazendo atividades escritas, como completar lacunas com tempos verbais e vocabulários, isso é mais comum entre os adolescentes, que, inclusive, já vêm fazendo isso a um longo período. Esse comentário entra em um aspecto bastante relevante nas observações, em que alguns adultos, por terem sido treinados a manifestarem-se de forma escrita, têm certa dificuldade de expressar-se oralmente. Contudo, pode-se afirmar que, entre os adultos, parte desta pesquisa, a metodologia não linear conseguiu atingir o esperado pelos aprendizes, alavancando a língua em um curto período de tempo. A metodologia tradicional, por sua vez, cumpre seu papel de formar adultos bilíngues, porém em um tempo mais longo e com foco em outras habilidades, se comparada à não linear. Por exemplo, nessa metodologia, as atividades escritas contemplam a maior parte do tempo do curso, enquanto a oralidade não está presente em todas as aulas. Outrossim, um adulto é capaz de tornar-se bilíngue com qualquer metodologia, cabendo a ele escolher de que forma quer aprender e que habilidades quer desenvolver. Porém, é necessário que, antes de se entregar a qualquer metodologia, seja feito um estudo de qual será a melhor a partir do perfil de cada um. Comprova-se, por

meio deste estudo, que a não linearidade no aprendizado se torna mais eficaz, atendo-se ao perfil dos estudantes tomados para a realização desta pesquisa, sendo eles adultos que buscam a segunda língua para viagem e trabalho, nos quais necessitam ter fluência para poder se comunicar com empresários de outros países. Contudo, é interessante chamar a atenção para o autoconhecimento, que garantirá melhor qualidade, independentemente da estratégia pela qual se aprende.

Palavras-chave: Ensino. Metodologias. Bilinguismo. Fase adulta.

Referências

HARMERS, Joseane; BLANC, Michel. **Bilinguality and bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

JALIL, Samira Abdel; PROCAILO, Leonilda. **Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método**. 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2044_2145.pdf>. Acesso em: 23 maio 2018.

KAIZEN institute. **Vida Económica**. Nº 02 / Agosto 2008 / Suplemento do Jornal Vida Económica. Disponível em: <<http://pt.kaizen.com/publicacoes/lean-innovation-news/file/kaizen-forum-nr-11/action/preview.html>>. Acesso em: 23 maio 2018.

UYENO, Elzira Yoko; CAVALLARI, Juliana Santana (Org.) **Bilinguismos: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras**. São Paulo: Pontes, 2011.

GT 5 – Biopolítica: educação entre seus processos restritivos e de resistência

Coordenadores:

Simone Côrte Real Barbieri (UCS)

Cláudia Soave (UCS)

Ementa:

A educação, entendida enquanto horizonte complexo, contribui para o desenvolvimento das subjetividades no delineamento do tecido social, a partir da articulação entre a multiplicidade de sujeitos que o compõem e as condições necessárias para o funcionamento de uma sociedade; é esse lugar entre o indivíduo, que precisa se constituir como sujeito para se posicionar, e as suas possibilidades de subjetivação, experienciadas em suas relações com os outros, consigo mesmo e com o mundo. Um dos escapes que pode ser evidenciado, para discutir a educação a partir da complexidade, é a análise biopolítica, já que quanto maior for a complexidade maior será a necessidade de organização e controle para regular o funcionamento dos sistemas sociais. De modo que o objetivo deste Grupo de Trabalho é *discutir a educação pela perspectiva biopolítica*, problematizando os processos educacionais em seus aspectos restritivos da formação subjetiva; e de resistência aos dispositivos de controle, que regem as relações de poder no contexto educacional. Evidenciamos como um dos principais objetivos da educação a garantia dos direitos de aprender e de se desenvolver para todos os sujeitos, de forma integrada contínua e efetiva. Isso se reflete na estruturação das políticas públicas educacionais na medida em que visam a condicionar os espaços de formação subjetiva. Nesta perspectiva convidamos a discussão acerca dos seguintes temas: (1) Políticas públicas; (2) Dispositivos de controle; (3) Formação; (4) Ética.

MÚSICA COMO PRODUTO MERCADOLÓGICO: DISPOSITIVOS DE CONTROLE NO AMBIENTE CULTURAL BRASILEIRO

Maicon Dorigatti*

A música no Brasil retrata a pluralidade de expressões artísticas representativas de sua nação, e uma música propagada mundialmente, sem necessariamente uma ligação intrínseca com seu povo. Em sua origem ocorreu simultaneamente uma sobreposição étnica e cultural, com elementos musicais aqui somados, através da colonização europeia e exploração escravocrata. No século XVIII, como resultado de um avanço econômico, advindo da exploração das minas de ouro, desenvolveu-se mais profundamente aspectos culturais, principalmente os relacionados à arquitetura e à música. (NEVES, 1981). Daí progrediu naturalmente com uma cena musical brasileira que perpassou múltiplos períodos de concepção identitária, lado a lado com a importação de bens culturais, principalmente, europeus e americanos.

Até o final do século XIX, a única forma de comercialização da música era através de espetáculos, venda de partituras e instrumentos populares. Por meio da gravação, ampliou-se, além das possibilidades de trabalho relacionados à música, um maior alcance ao público por toda uma indústria fonográfica que, gradativamente, veio ao encontro dessa nova tecnologia.

Neste espaço de tempo, houve marcos importantes na forma como as pessoas ouviam e tinham acesso à música. Inicialmente, o gramofone e os discos de cilindro; após, o aparecimento das estações de rádio e da produção em massa e respectiva comercialização do disco de vinil, surgido na década de 40, influenciou diretamente estas práticas. (RIBEIRO, 2016).

O maior resultado do *marketing*, que se criou em torno da música, foi que as leis de mercado começaram a reger os modelos de composição e a estética dos artistas. Gravadoras, empresários e músicos buscavam meios de gerar produtos que lhes rendessem patentes e direitos, enquanto a música lançada seria a de maior alcance possível, “a música que o povo gosta”. (TINHORÃO, 1998).

Isto posto, se o mercado passa a modelar a estética e a forma musicais, que deixam de ser vistas como arte puramente e passam a se caracterizar como produto comercial, atuando como dispositivo de controle, não apenas por se estabelecerem a

* Licenciado em Música, aluno não regular do Mestrado em Educação PPGEduc. Universidade de Caxias do Sul (UCS). Integrante do Grupo de Pesquisa GPFORMA Serra.

partir de métodos mercadológicos, mas também por operar como instrumento de direcionamento cultural, como se diferencia o que é arte e o que é produto artístico no universo cultural?

De início, precisamos compreender como ocorreu a transformação da indústria, que andou conjuntamente com novas tecnologias e oscilações de seu próprio mercado, para então transcorrer sobre aspectos estéticos.

No Brasil, seguindo a novas direções mercadológicas e econômicas que culminaram na importação da cultura norte-americana, após a Segunda Guerra Mundial, com a expansão populacional brasileira do pós-guerra, faltava a essa nova geração uma identificação cultural com as práticas musicais anteriores. Isso gerou a ideia de que o “bom” era o “novo”, e esse “novo” era importado, principalmente, pelo entretenimento do cinema e da música americana. (TINHORÃO, 1998).

Gravadoras nacionais fizeram lançamentos com gêneros musicais exclusivamente americanos, e assim deu-se a importação de instrumentos, técnicas de execução e estilos praticados pelos músicos estadunidenses. A onda da americanização chegou no seu apogeu com o *rock'n'roll*,¹ na década de 60 e movimentos como a Jovem Guarda e Tropicália. No entanto, é importante observar que, no mesmo período, as classes populares viviam um dinâmico processo de riqueza criativa, pela prática da música popular. (TINHORÃO, 1998). O monopólio midiático veiculara o que era de interesse econômico à grande indústria, por vezes omitindo do público outras práticas musicais.

Acompanhando as tendências internacionais, o Brasil comercializou os mesmos padrões tecnológicos. Após a era do disco de vinil, ocorreu o surgimento da fita cassete. Foi o último modelo de distribuição antes da nova tecnologia digital, que revolucionaria o mercado fonográfico. “A segunda era, deu o início ao formato digital. O digital, neste contexto, surge nos 80 com o *Compact Disc*”.² (RIBEIRO, 2016, p. 25-25).

Outro importante marco no modo de distribuir música, o *download*,³ foi o que mais impactou a indústria fonográfica. A partir do desenvolvimento do *mp3*,⁴ criado entre as décadas de 80 e 90, e com sua possibilidade de distribuição virtual, usuários da rede iniciaram um amplo processo de livre compartilhamento.

¹ Estilo musical que surgiu nos Estados Unidos.

² Disco ótico-digital, popularmente conhecido por CD.

³ Traduzido como “baixar”, é utilizado em redes de computadores para compartilhamento de arquivos.

⁴ Abreviação de MPEG Layer 3, formato de compressão de áudio.

Com a revolução causada por ele e os avanços de conectividade, a música passou a ser tratada como algo de acesso rápido e gratuito, o que até então era quase inconcebível, salvo a cultura *underground*⁵ de gravação caseira de arquivos através da fita cassete e o *CD*. No início dos anos 2000, essa prática atingiu o mundo, gerando severas consequências para o mercado. (WITT, 2015).

Com o impacto financeiro sentido pelas gravadoras e a incerteza dessas mudanças, aquelas iniciaram ações que visavam a combater a pirataria de propriedade intelectual, utilizando-se de uma série de processos judiciais malsucedidos contra possíveis transgressores: seus ouvintes de música. A pirataria antes identificada por comerciantes e tráfico de produtos, hoje ocorre em ações de pessoas comuns em seu dia a dia. Ressalta-se que, “por atacar seus próprios consumidores, a indústria pode cometer um grave erro de imagem sem quaisquer resultados efetivos, já que as vendas de música vêm caindo persistentemente”. (ALVIM, 2009, p. 16).

Com a conectividade virtual expandida, artistas lutando por seus direitos de obra e a indústria buscando alternativas para aumentar seu faturamento, a oferta ao público passou a ser a de acesso aos conteúdos disponíveis *online*,⁶ em plataformas autorizadas que se utilizam de publicidade e assinatura mensais, o que gradativamente vem diminuindo a necessidade de armazenamento pessoal em computadores. (WITT, 2015). George Yudice (2011, p. 21-22), já em 2011, descreveu que “as soluções que a grande indústria da música espera que tragam de volta os vultosos lucros do passado são as vendas *online* e os serviços que utilizam tecnologia *streaming*”.⁷

No momento, o mercado ascendeu com a criação de plataformas digitais especializadas em *playlists*⁸ específicas de gêneros ou temas, sugestões de conteúdo e facilidade de buscas. Algumas dessas plataformas mais utilizadas são Spotify, Deezer, Itunes e o *site* Youtube, com mais de 1 bilhão de usuários (TRENHOLM, 2016), que junto ao Spotify (140 milhões de usuários), tem o maior número de acessos e usuários. (TECMUNDO, 2018).

Todavia, é preciso esclarecer que o acesso aos conteúdos provenientes do *download* se dá, muitas vezes, por problemas advindos de classes sociais menos favorecidas, não com o intuito de infringir leis ou prejudicar detentores das obras, mas por

⁵ Expressão usada para designar um ambiente cultural que foge dos padrões comerciais.

⁶ Conectividade virtual a partir de um computador.

⁷ Tecnologia que envia informações multimídia, utilizando especialmente a internet.

⁸ Lista de reprodução com uma sequência de músicas.

impedimento em adquirir materiais pagos ou acessar conteúdo licenciado *online*, pela dificuldade de conexão contínua à internet. Observamos os altos custos de se obter mídias físicas no Brasil, com as novas tecnologias, muitos consideram como um *souvenir*⁹ a compra desses itens. Além disso, essa rede motiva um consumo de produtos da marca do artista. São inúmeros acessos subsequentes a plataformas autorizadas que acarretam pagamentos de direito autoral, shows lotados e propostas de *endorsement*.¹⁰ Passadas quase duas décadas de sua origem, o discurso da pirataria musical necessita de uma contextualização social, bem como esclarecer as receitas geradas a partir de sua ocorrência, não mais passível de refrear.

Evidentemente, essa rede em torno dos negócios da música influencia diretamente a educação, não apenas a musical, mas a que se utiliza de qualquer tipo de mídia. Os padrões de uso e veiculação são definidos pelo mercado, e as tendências encontram melhor aceitação nos diferentes grupos sociais, assim como seu conteúdo. Dessa maneira, os dispositivos de controle da indústria exercem seu papel como gerenciadores de negócios não apenas por influenciarem as formas de uso, mas também pela imposição cultural e comercial que os acompanham. A música é bem de consumo negociável no mercado de relações empreendedoras, tidas como investimento e capital.

Nesse contexto, o acesso do artista à criação e gravação musical está facilitado técnica e financeiramente, possibilitando grande oferta de produção musical. Em contrapartida, encontra um mercado saturado pela demanda excessiva e muitas vezes superficial das obras.

Ademais, é importante observar que o Brasil também exporta cultura. Na música, temos grande representatividade de gêneros e artistas com reconhecimento internacional. Como descreve Ruben Oliven (2001, p. 10), “além daquela música que o Brasil sempre exportou desde os tempos de Carmen Miranda e mais tarde da Bossa Nova, atualmente existem grupos brasileiros que compõem canções em inglês e fazem sucesso internacional”.

Concluindo, música é arte e, como tal, cabe sua apreciação como objeto técnico e abstrato. Atrelados a ela estão aspectos de expressão e liberdade artística, não dependentes de uma validação. Assim, se a indústria modela personagens, formas e padrões, cabe a construção de um pensamento crítico que possa diferenciar propostas que são comumente apresentadas, de ideais legítimos, sem, no entanto, retirar o

⁹ Objeto característico tido como lembrança.

¹⁰ Endosso, patrocínio de uma marca.

reconhecimento destes artistas da grande mídia, nem os diminuir, pois, no agregado das artes, todos encontram seu lugar.

Palavras-chave: Mercado cultural. Indústria fonográfica. Dispositivos de controle culturais.

Referências

ALVIM, B, C, B. **Pirataria de música digital:** uma análise do consumidor. 2009. 42 f. Monografia (Especialização) – Curso de Ciências Econômicas, Ibmec São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/hc4f5P>>. Acesso em: 20 out. 2016.

NEVES, J, M. **Música contemporânea brasileira.** 2. ed. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1981.

OLIVEN, R, G. Cultura e modernidade no Brasil. **Scielo Brazil:** Scientific Electronic Library Online, São Paulo, v. 15, n. 2, p.1-10, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v15n2/8571.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

RIBEIRO, C. **Do Analógico ao digital:** os novos modelos de partilha e venda de música online – plataformas e streaming. 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Segundo Ciclo de Estudos em Jornalismo, Comunicação e Cultura, Instituto Politécnico de Portalegre – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Portalegre (Portugal), 2016.

TECMUNDO. **Spotify já tem mais de 70 milhões de assinantes.** Disponível em: <<https://goo.gl/yV6T4Y>>. Acesso em: 19 ago. 2018.

TINHORÃO, J, R. **História social da música popular brasileira.** São Paulo: Editora 34, 1998.

TRENHOLM, R. **We tell spotify no, YouTube does it anyway': the music industry's love-hate relationship with YouTube:** at Liverpool's Sound City conference, record business insiders discuss the world's biggest music platform and its "big scary lawyers". 2016. Traduzido por Estranhosidade. Disponível em: <<https://goo.gl/AdV6Rs>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

WITT, S. **Como a música ficou grátis:** o fim de uma indústria, a virada do século e o paciente zero da pirataria. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.

YUDICE, G. **Apontamentos sobre alguns dos novos negócios de música:** nas bordas e fora do mainstream musical. Novas tendências da música independente no início do século. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2011. p. 19-45. Texto traduzido para o português e para esta coletânea: elaborado por Fernando A. Pereira e Micael Herschmann. Disponível em: <http://works.bepress.com/george_yudice/1/>. Acesso em: 1º nov. 2016.

O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E A AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA: UM ESTUDO DE CASO

Simone Beatriz Rech Pereira*
Andréia Morés**

A reestruturação do Ensino Médio, no ano de 2011, trouxe às escolas gaúchas uma proposta de transformação do cotidiano, inserindo o Ensino Médio Politécnico que, entre outras características, teve o Seminário Integrado como espaço para diálogos entre as áreas do conhecimento, proporcionando assim momentos para a interdisciplinaridade, incentivando também a aprendizagem por projetos com eixos temáticos. Princípios norteadores, como a não separação da teoria e da prática e das relações parte e totalidade na construção do conhecimento; da pesquisa como forma de protagonizar e fortalecer a autonomia dos envolvidos no processo de aprendizagem, juntamente à avaliação emancipatória, compuseram a lista de transformações que visavam a modificar o planejamento das aulas e a construção de uma gestão mais democrática. A oportunidade de pensar novas alternativas para uma avaliação em Matemática, que contribuísse com o cumprimento dos demais princípios norteadores da proposta do Ensino Médio Politécnico e para a formação integral do estudante, foram os pilares que sustentaram inicialmente um estudo de caso em uma escola estadual, no Município de Caxias do Sul, RS.

Iniciou-se então uma pesquisa, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, com alguns questionamentos em torno da real contribuição da Matemática nos projetos interdisciplinares, na evolução qualitativa da avaliação em Matemática e no desenvolvimento da concepção e do processo de avaliação em Matemática, frente às concepções do Ensino Médio Politécnico, resultantes do problema de pesquisa, que investiga a concepção e o processo de avaliação embasado nos documentos oficiais e nas práticas avaliativas da área de Matemática, no período de 2012 a 2016, em uma escola estadual de Ensino Médio, no Município citado anteriormente. O objetivo principal deste estudo é investigar a concepção e o processo de avaliação na área de Matemática, presente nos documentos oficiais e nas práticas avaliativas, vinculadas ao Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul,

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Caxias do Sul (UCS). *E-mail:* sbrperei@ucs.br

** Profa. Dra. Andréia Morés, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul (UCS), RS. *E-mail:* anmores@ucs.br

especificamente em uma escola estadual, no Município de Caxias do Sul, região de abrangência da 4ª CRE, no período em que não houve grandes modificações na proposta. Pretendeu-se ainda, analisar a concepção de avaliação presente em documentos oficiais da 4ª CRE e da escola investigada, como Regimento Escolar e Projeto Político-Pedagógico do Ensino Médio, referentes ao período estudado e descrever os processos avaliativos que constam no Projeto Pedagógico da escola, na área da Matemática, referentes ao período 2012 a 2016. A escolha da instituição e do período estudado estão de acordo na inserção profissional da investigadora e considera-se como recorte temporal o período em que a proposta original do Ensino Médio Politécnico permaneceu sem alterações.

Objetivou-se, ainda, realizar grupos focais com professores atuantes no Ensino Médio Politécnico da escola investigada, sobre as práticas avaliativas, porém em virtude das várias atividades dos professores e a dificuldade no agendamento de horários, não foi possível o encontro para o grupo focal, o que converteu-se em entrevistas individuais com os professores. Nessa proposta de pesquisa, planejou-se também observar as relações entre as práticas avaliativas presentes na escola investigada e os referenciais de avaliação do Ensino Médio Politécnico no RS.

O aporte teórico da pesquisa conta com Freire (1986), Saul (2000), Garcia (2000), Hoffmann (1993), Afonso (2000), Barriga (2000), entre outros autores, que criticam o sistema tradicional de avaliação. Os estudos mostram que a avaliação tradicional quantitativa é a mais comum nos estabelecimentos de ensino e ainda está arraigada na sociedade. 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. O estabelecimento de parâmetros de comparação e mensuração de conteúdos memorizados pelos alunos, no final de um processo educativo são os principais objetivos desse tipo de avaliação. Ela também reflete uma forte influência do pensamento positivista e é resultado da corrente neoliberal que entende, como qualidade de ensino, a competitividade divulgada pelos meios de comunicação com os chamados *rankings* de qualidade. Pode-se, então, entender que algumas práticas avaliativas ainda podem estar voltadas para a “seleção de indivíduos”, o que as torna, por vezes, dispositivos de normalização, que captam, orientam e classificam, deixando à margem de todo esse processo, todos os “não aptos”, considerados “bacilos” da sociedade, são deixados de lado, excluídos e culpados por não conseguirem aprender. É importante salientar que a avaliação encontra-se inserida em uma rede de dispositivos, ela não é o único meio de

padronização de comportamentos e sim parte de um todo sistemático, que estabelece os horizontes de relacionamento e as estruturas de legitimidade do poder social.

A avaliação emancipatória defendida por Saul (2000) compara o estudante consigo próprio e não com padrões externos preestabelecidos. Considera o estudante parte integrante do seu processo de aprender e tem como aliado, a avaliação qualitativa em oposição à avaliação quantitativa de caráter tecnicista. O sujeito é parte integrante de um processo pedagógico que o observa, não mais com padrões importantes para a contemplação e manutenção do que foi imposto. (SAUL, 2000).

O processo avaliativo-qualitativo considera a subjetividade do próprio processo, que é formado também por possíveis dificuldades, mas não toma o erro como nocivo, merecedor de punição, pois a partir dele, existe a possibilidade de construção e reconstrução dos conceitos estudados. A avaliação qualitativa pode utilizar-se de dados quantitativos, porém eles não se sobrepõem aos qualitativos. (SAUL, 2000). Ela pode ser entendida também como uma modalidade de avaliação que vai além da avaliação formal tecnicista. 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.” A proposta do Ensino Médio Politécnico afirma ainda que uma área do conhecimento não pode ser considerada mais importante do que outra e conta com a interdisciplinaridade para cumprir mais esse objetivo, que pode estar relacionado à Matemática, em virtude da preocupação entre alunos, professores e comunidade em geral com os resultados na área. “A compreensão que os problemas não são resolvidos apenas à luz de uma única disciplina ou área do saber desmistifica a ideia, ainda predominante, da supremacia de uma área de conhecimento sobre outra.” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 19).

A metodologia de estudo de caso incluía inicialmente análise documental do Regimento Escolar e do Projeto Político-Pedagógico referentes ao período estudado; porém, no decorrer da investigação, foram encontrados apenas um regimento padrão a todas as escolas de Ensino Médio e não existe um Projeto Político-Pedagógico referente ao período estudado. O estudo de caso baseia-se em Yin (2005), que afirma o método de estudo de caso como uma possibilidade de investigação do contexto em que ele acontece, podendo ser ilustrados certos tópicos, abarcando de modo descritivo e qualitativo o cotidiano. A realização da análise qualitativa dos dados terá apoio metodológico em (MORAES; GALIAZZI, 2011) para o recorte da análise, estabelecimento de relações,

formação de categorias e interpretações emergentes no processo investigativo que encontra-se em fase de construção de dados, sendo realizadas as entrevistas com professores e gestores da escola. Em seus resultados parciais, os estudos apontam a importância da democratização da educação, que, na prática, está em desacordo com as legislações que fundamentam o direito de todos os cidadãos ao acesso e à permanência nas escolas, com uma educação com qualidade e práticas avaliativas mais democráticas, formadoras de cidadãos emancipados, autônomos e participantes ativos da sociedade. Em virtude das concepções de avaliação estudadas, indica-se o presente estudo para o grupo de trabalho n. 7: Biopolítica: educação entre seus processos restritivos e de resistência.

Palavras-chave: Ensino Médio Politécnico. Avaliação. Matemática.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Escola pública, comunidade e avaliação: Resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 83-99.

BARRIGA, Ángel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 51-81.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 1º out. 2016.

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 29-49.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2011.

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.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Trad. de Adriana Lopez; Rev. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

FREIRE E FOUCAULT: CONCEPÇÃO DE PODER NA EDUCAÇÃO

Valdete Gusberti Cortelini*

Geraldo Antônio da Rosa**

Trazendo para o tema da pesquisa de doutorado intitulada *A formação continuada de professores no movimento das relações de poder: autonomia versus controle biopolítico*, busca-se identificar manifestações dos professores, em suas reflexões sobre o cotidiano escolar, de um sujeito que constrói sua história e a modifica, e de um sujeito que é modificado pela história, através das teorias de Freire e Foucault. Nesse contexto, pretende-se compreender os deslocamentos dos conceitos de poder e saber, ora responsáveis por controlar esse sujeito, ora por libertá-lo.

Pensando no contexto em que o educador Paulo Freire desenvolveu o seu método de Alfabetização de Adultos no Brasil, no período da industrialização, do aumento das classes trabalhadoras e da crescente urbanização, entende-se que esse processo proporcionou o desenvolvimento de um movimento democrático, no sentido de que as classes trabalhadoras poderiam questionar a ideologia vigente. De acordo com Freire (2016, p. 66), “os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora do desalento e da miséria”.

O pensamento de Freire nos faz refletir sobre a relação de poder que os opressores assumem em relação aos oprimidos, em nome da justiça. Se tomarmos como contexto histórico o período do Regime Militar (1964-1985), a educação bancária tem forte influência na época. Nesse período, Freire publica a obra *Pedagogia do oprimido* (2016), fazendo-nos refletir sobre a relação entre opressor e oprimido, a qual consiste em fazer com que sujeitos se identifiquem pela luta obsessiva de sair do poder do opressor.

Se pensarmos no trabalho de Freire no Brasil, antes de seu exílio, podemos destacar seu pensamento no campo pedagógico crítico como processo educativo, que se constitui nas relações de poder. Entende que o trabalho com adultos necessita ter um pensamento pedagógico próprio e que cada sujeito avançaria no conhecimento, a partir do universo vocabular da sua realidade. Através dessa reflexão, podemos entender que seus

* Doutoranda e Mestre em Educação – Universidade de Caxias do Sul – 2018. *E-mail:* valdetegusbertic@yahoo.com.br

** Doutor em Teologia pela EST – RS. Pós-Doutor em Humanidades na Universidade Carlos III – Madrid Espanha. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade de Caxias do Sul (UCS). *E-mail:* geraldorosa06@gmail.com

estudos compreendem muito mais do que um pensamento pedagógico. “A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo, *com que* e *em que* se acham”. (FREIRE, 2016, p. 125).

Seus escritos reconhecem que a desumanização é uma realidade histórica e ontológica. É por isso que Freire, em seu livro *Educação como prática da liberdade* (2006), apresenta-nos a ideia de que não é possível que o diálogo para a libertação aconteça com as elites, mas sim entre os oprimidos. Nesse diálogo entre as classes sociais menos favorecidas, propõe uma educação problematizadora e um educador humanista e revolucionário, no sentido do diálogo permanente da população de massa, construindo consciência para uma sociedade mais justa.

Essas manifestações diversas não se limitavam apenas à concretização da alfabetização dos jovens e adultos, pois buscavam também fecundar debates políticos nas diferentes instâncias da sociedade, tendo presente nos argumentos aspectos essenciais das relações de poder e saber.

Freire acredita que o sujeito é um ser social, e a consciência e a transformação acontecem em sociedade. A educação é fator preponderante para a busca da liberdade. Todo ato político desenvolvido, nas massas dos oprimidos, tem de ser uma ação cultural para a liberdade. Freire destaca duas formas de acontecer a educação: através do processo de educação bancária, que tem o objetivo de manter o controle e a opressão de uma sociedade e, através da educação problematizadora, que tem como fundamento o diálogo na relação professor e aluno, possibilitando a transformação do educando em sujeito responsável por construir sua história.

No que se refere ao livro *Pedagogia da autonomia* (2015), a última obra de Freire publicada em vida, observamos que o educador nos faz pensar em práticas educativas que promovam a autonomia do sujeito, valorizando e respeitando sua cultura. Sua concepção de conhecimento parte do respeito ao saber que o aluno traz para a escola, entendendo-o como sujeito social e histórico que está em constante aprendizado, não apenas do conhecimento teórico, mas do prático, compreendendo a formação ética dos educandos para uma reflexão crítica da realidade em que cada um está inserido.

Sua proposta não se direciona apenas à humanização do educando, mas principalmente ao professor como norteador de todo o processo das práticas educativas. Oferece-nos, através de seus escritos, subsídios para entender que a educação é uma das formas de transformação da realidade, por isso não pode ser considerada neutra nem

indiferente. Há o entendimento de que a liberdade do estado de opressão, da relação de poder opressor oprimido, é uma ação social.

Foucault também traz em seus escritos as relações de poder. Observando os estudos da genealogia foucaultiana e tendo como ponto de partida os micropoderes disciplinares, visando a coordenar o corpo individual, aparecem no século XVII, juntamente com todo um conjunto de instituições sociais, o Exército, a escola, o hospital, a fábrica com o propósito de disciplinar o ser humano. Entende-se que os sujeitos que não fossem disciplinados pela escola teriam a oportunidade de se reestabelecerem nas prisões ou nos hospitais psiquiátricos.

Gadelha (2009, p. 22) traz uma reflexão importante, reportando-nos à forma única com que Foucault desenvolveu suas concepções em torno do conceito de poder, destacando-nos que o sistema capitalista e toda a movimentação intelectual e econômica que desestabilizou a França, no final dos anos 1960 e início dos anos 1970 fez com que Foucault desenvolvesse seus próprios estudos acerca da *genealogia do poder*, partindo de uma abordagem imanentista e microfísica do poder. É na materialidade dos dispositivos que se legitima essa genealogia.

Naquele período, o pensamento político e intelectual fez com que se pensasse em novas bases para o exercício do poder. Foucault, a partir das duas análises do poder político – liberal e socialista –, sente-se provocado a buscar outros instrumentos de análise, iniciando-se pela caracterização das *sociedades disciplinares*, explorando a ação, complementar ao dispositivo disciplinar, do dispositivo de sexualidade. “O caso é que, desde então, essa correção, reeducação e/ou cura já não devia mais ter por objeto o corpo do condenado, e sim a alma”. [...] (GADELHA, 2009, p. 33).

Essas modificações históricas nos trazem uma reflexão sobre a ampla economia do poder, em que a punição promove uma série de “substituições de objeto”: ao invés de julgar o crime, julgam-se as paixões que o motivaram, remetendo-se à alma do criminoso. O discurso puramente jurídico, que até então era suficiente, passou a ser substituído pelo discurso médico-psiquiátrico, psicopedagógico e assistencial. Foucault percebe a análise do poder segundo a tradição jurídico-política e acrescenta a economia do poder de punir: suas forças de se mostrar úteis à produção e dóceis aos mecanismos de regulação. “O corpo investido por relações de poder e de dominação” – o que Foucault chamou de tecnologia política.

O livro *Vigiar e punir* (1975) traz justamente os mecanismos disciplinares que não atuam apenas no Poder Judiciário, mas em todo o tecido social. Nesse contexto, compreendemos o nascimento das prisões e as modificações nas formas de punição.

Para Foucault, falar de sujeito é falar de modos de subjetivação. Quando se refere ao desaparecimento do homem, quer dizer de um sujeito moderno que tem como sustentação um ideal metafísico, uma razão universal. Passa-se ao entendimento de um sujeito de cada época, fazendo parte de sua história e de seu tempo, sendo responsável pelo contexto produzido de cada momento, podendo ser analisado na dinâmica de formações continuadas para docentes, na proposta da pesquisa. A educação como ferramenta para compreender o sujeito histórico e sua complexidade.

A proposta de formações continuadas, voltadas à reflexão do cotidiano escolar projeta mudanças significativas no cenário educacional. Pensar na prática pedagógica permitindo inaugurar mudanças necessárias, fundamentadas no conhecimento construído e consolidado, propicia a clareza da transição alicerçada na consciência de que o pensar fortalece a nossa caminhada e nos ajuda a discernir que o novo não abandona o que se construiu ao longo do processo, uma vez que se transforma continua e coletivamente com o propósito de contribuir para uma educação que priorize o desenvolvimento do ser humano.

No movimento entre o estabelecido e o concebido, pretende-se construir referenciais teórico-metodológicos sobre poder, saber, verdade e sujeito na formação continuada para docentes, de tal maneira que venham tangenciar da norma à autonomia, contribuindo com princípios que norteiam as discussões no cotidiano escolar, com o propósito de diagnosticar alternativas e hipóteses de aspectos que precisam ser modificados, bem como refletir sobre os mesmos, para que os sujeitos envolvidos nesse processo sintam-se pertencentes às discussões e mudanças. A reflexão coletiva de todos os envolvidos no processo escolar tem a possibilidade de implementar mudanças que, apesar das normativas que regulamentam esse processo, possam alcançar gradativamente um nível de autonomia que humanize o sujeito.

Palavras-chave: Poder. Saber. Freire. Foucault.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 52. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016.

_____. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 11-48.

ENVELHECIMENTO DOCENTE EM TEMPOS DE BIOPOLÍTICA: A (IN)UTILIDADE DO SER HUMANO

Viviane Patrícia Dambros*

O presente texto, resultante de pesquisa de mestrado em fase final, objetiva analisar o processo de envelhecimento docente na contemporaneidade, em tempos em que a biopolítica governa nossa vida e onde o valor maior está no trabalho. Envelhecer, para este mundo que valoriza o capital, pode significar não ser mais útil. O objetivo de eleger a biopolítica como referencial teórico para o estudo do envelhecimento é sua relação com a vida produtiva e ativa desejada pela sociedade capitalista, que valoriza o corpo, a jovialidade e a alta *performance*, criando um modelo que acolhe socialmente quem é jovem e produtivo e exclui quem não apresenta a *performance* esperada. Trazer as discussões sobre biopolítica para sustentar este estudo é poder analisar o processo de envelhecimento sob uma nova perspectiva, em que o valor produtivo talvez tenda a diminuir com o passar do tempo, por questões biológicas inerentes a ele e, a partir disso, questionar qual o real valor da vida que envelhece, na contemporaneidade.

Não temos como pensar a velhice sem nos questionarmos sobre qual é o lugar que existe para o envelhecimento num mundo dominado pelo modelo capitalista, em que a vida, muitas vezes, se restringe ao labor. Pesquisar a relação existente entre os componentes do tripé que sustem este trabalho – docência, envelhecimento e biopolítica – é uma forma de pensar como os docentes planejam e executam o cuidado de si em sua vida. Cada grupo profissional é marcado por características próprias que o distingue dos demais profissionais. Essas características são definidas a partir da constituição da identidade profissional do conjunto de indivíduos que, ao se identificarem com a profissão, passam a ser assim constituídos como indivíduos também.

Cuidar de si foi uma das preocupações de Foucault relacionadas à construção da subjetividade: “[...] é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidados contigo mesmo.” (FOUCAULT, 2006, p. 7). Cuidar de si, olhando sob o viés do envelhecimento, é ter consciência deste processo inerente a todos os sujeitos no decorrer da vida. Dedicar o tempo necessário ao cuidado de si e ao cultivo da vida, tratando a mesma como uma obra de arte, segundo Foucault, é uma necessidade

* Mestranda em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS), Linha de Pesquisa História e Filosofia da Educação. Professora Cetec-UCS – Escola de Ensino Médio e Técnico – Caxias do Sul-RS. *E-mail:* vpdambros@ucs.br

do nosso tempo, para nossa vida. Mas, como cuidar de si num mundo onde a subjetivação visa a produzir sujeitos capazes de dar conta das necessidades impostas pelo capital, valorizando o trabalho mais do que a própria vida? Numa perspectiva foucaultiana, como fazer da sua vida uma obra de arte se, ocupar-se de si significa transgredir e o tempo é um dos obstáculos. “É preciso tempo para isso. E é um grande problema dessa cultura de se fixar, no decorrer do dia ou da vida, a parte que convém consagrar-lhe.” (FOUCAULT, 2005, p. 56).

Os indivíduos vivem, na sua individualidade, a subjetividade social, é a sociedade, de modo coletivo, quem constrói as subjetividades individuais. (GRISCI, 1999). Talvez a forma de cuidar de si e transformar sua vida em obra de arte seja não se abstrair e dar valor àquilo que realmente tem valor para si, no mundo atual, compreendendo a lógica capitalista, para não se deixar dominar por ela. Somos seres históricos, sociais e relacionais, vivendo num mundo produtor de novos sujeitos, um mundo de subjetivação. Foucault (2010) define como “[...] subjetivação o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si”. (FOUCAULT, 2010, p. 262).

Estudar o envelhecimento, apesar de ser um assunto que aparenta estar muito relacionado com a contemporaneidade, segue sendo desafiador. Pesquisar sobre este processo e sobre as marcas que são deixadas diariamente na vida de cada pessoa, independentemente da idade que possui, é mergulhar numa ciência que o trata com a rigorosidade adequada.

Relacionar o envelhecimento humano com o exercício docente é dar-se conta de que o mercado de trabalho exclui a pessoa considerada idosa, por critérios exclusivos relacionados à idade, sem considerar que as relações mantidas com o conhecimento, com alunos e professores, no meio acadêmico, mantêm esses indivíduos ativos e produtivos, apesar de, pela idade, serem considerados velhos, sem condições de produção e inúteis para um mercado que tem a produtividade e a alta performance como guia.

Trazer a biopolítica para sustentar o estudo que trata da relação da docência com o envelhecimento é falar em políticas contemporâneas que objetivam regular a vida da população¹ como um todo, observando aspectos como saúde, diferenças relacionadas à

¹ “A população é um conjunto de seres vivos e coexistentes que apresentam traços biológicos e patológicos particulares e cuja própria vida é susceptível de ser controlada a fim de assegurar uma melhor gestão da força de trabalho: a descoberta da população é ao mesmo tempo, que a descoberta do indivíduo e do corpo

inclusão, violência, ensino e longevidade, como itens que precisam ser qualificados para que o indivíduo produza, focando no labor necessário para dar continuidade ao sistema em que vivemos.

Se, para a biopolítica, preservar a vida humana da população é necessário, pois disso depende a manutenção do sistema produtivo, o que gera riqueza ao Estado, o que fazer quando a vida não mais é capaz de produzir e não apresenta utilidade para o mercado? A importância da duração da vida e a longevidade sadia e produtiva são aspectos que importam para a biopolítica, que tem no utilitarismo sua ética, segundo Ruiz (2011). Enquanto produtivo, o corpo tem valia e merece ser controlado pelos dispositivos de poder e controle, mas e quando este corpo fica velho, inválido ou deficiente, e sua capacidade produtiva diminui ou se encerra, qual seu real valor? Para a biopolítica moderna, que respeita a vida, não a mata, esse corpo será deixado morrer. Sua importância para o Estado findou.

Quanto à relação da biopolítica com o envelhecimento, olhando através dos aparelhos reguladores e da serventia das pessoas para a sociedade capitalista, o envelhecimento passa a ser uma preocupação biopolítica, pois tem interferência direta na produtividade do mercado, nos serviços oferecidos pelo governo e nas despesas públicas do País. Um corpo envelhecido é quase sempre um corpo com condições menores de produção capital e que, geralmente, necessita de gastos maiores para ser mantido.

Na medida em que essas preocupações passam a atingir o campo político, o biopoder passa a gerenciar os dispositivos de controle. É preciso lembrar que, de acordo com Foucault, a biopolítica tem como objetivo promover a vida da população, interferindo assim diretamente na eficiência do capitalismo. Isso é possível graças à produtividade extraída dos corpos, através dos mecanismos que intensificam a vida produtiva da população. O percurso investigativo escolhido para a realização deste estudo está alicerçado na metodologia qualitativa, a qual procura dar conta do universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, através da revisão bibliográfica, da utilização do estudo de caso, com o apoio da ferramenta metodológica do grupo focal e da análise das narrativas, segundo a análise de conteúdo.

A relevância social deste trabalho, além do conhecimento científico proporcionado sobre o tema, é reforçada pelo fato de o mesmo permitir analisar e refletir sobre as políticas institucionais internas, relacionadas ao afastamento por idade dos docentes que

modelável, o outro grande nó tecnológico ao redor o qual os procedimentos políticos do ocidente são transformados.” (REVEL, 2005, p. 27).

hoje atuam na Universidade de Caxias do Sul, assim como a oportunidade vivenciada pelos docentes que participaram dos grupos focais de refletirem sobre o seu processo de envelhecimento, no meio acadêmico, envoltos por alunos e conhecimento, permitindo aos mesmos ressignificarem momentos de sua vida.

Palavras-chave: Envelhecimento. Docência. Biopolítica.

Referências

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade III: o cuidado de si**. Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 8. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Foucault. In: Ditos & escritos V: ética, sexualidade, política**. 2. ed. Org. e seleção de textos de Manoel Barros de Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

GRISCI, Carmem Ligia lochins. Trabalho, tempo e subjetividade e a constituição do sujeito contemporâneo. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, p. 87-106, jan. 1999. ISSN 2178-4582. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/24085>>. Acesso em: 27 out. 2017.

NETTO, Matheus Papaleo. Estudos da Velhice/Histórico, definições do campo e termos básicos In: FREITAS, Elizabete Viana de; PY, Ligia. **Tratado de geriatria e gerontologia**. 3. ed. reimpr. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

RUIZ, Castor M.M. Bartolomé. Introdução. In: NEUTZLING, Inácio; RUIZ, Castor M. M. Bartolomé (Org.). **O (des)governo biopolítico da vida humana**. São Leopoldo, RS: Instituto Humanitas Unisinos, 2011.

GT 6 – Políticas e práticas em educação não formal: espaços, tempos e agentes

Coordenadores:

João Paulo Borges da Silveira (UCS)
Olivia Silva Nery

Ementa:

O presente grupo de trabalho tem por objetivo refletir sobre as políticas e práticas em educação não formal, considerando-se aquelas atividades que são propostas e se desenvolvem em espaços não escolares ou, ainda, na escola, mas fora da sala de aula. A esse respeito, destacamos o que entendemos por três diferentes tipos de educação: informal, formal e não formal. A educação informal é oriunda da socialização dos sujeitos e perdura durante a vida, como, por exemplo, no seio familiar, no bairro em que mora, em instituições religiosas ou na prática de atividades de lazer e entretenimento. A educação formal é aquela institucionalizada por meio de escolas e universidades, atendendo da educação básica à superior. Já a educação não formal se caracteriza por toda atividade educativa e organizada, fora dos sistemas regulares de ensino, que se alicerçam na aprendizagem de diferentes grupos populacionais, a respeito de múltiplas e diversas abordagens. Aponta-se uma diferença entre a educação formal e a não formal, que se relaciona aos conteúdos curriculares da primeira e que não acontece na segunda. Enquanto a educação formal se baseia em conteúdos preestabelecidos e que precisam ser vencidos ao longo de um período, a educação não formal é marcada pela flexibilização de temas a serem trabalhos, bem como em relação aos períodos de sua realização, que podem ser estabelecidos por atividade, sendo necessário o planejamento e a organização das práticas educativas. Destacamos ainda que há uma necessidade de avaliações para aprovação no contexto da educação formal, que determinará se os sujeitos poderão progredir ou não para outras escalas indicadas pelos sistemas de ensino. O mesmo não acontece na educação não formal, que poderá ter processos avaliativos para mensurar a evolução dos sujeitos nos processos de aprendizagens; contudo, a avaliação não deve ser impeditiva para prosseguimento das atividades ou, ainda, para avaliar o quanto se sabe no sentido de aprovação ou repetência.

Sobre a educação não formal, a temos como “[...] um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade”. (GOHN, 2014, p. 40). A educação não formal alicerça-se na participação democrática, em busca da socialização e da cidadania, em diferentes processos sociais e culturais. Entendemos como espaços de educação não formal bibliotecas, museus e arquivos, planetários, jardins botânicos ou

zoológicos, ambientes da escola, fora da sala de aula, dentre outros aparelhos socioculturais ou, ainda, espaços não institucionalizados, como ruas, parques, praças, etc. Os tempos podem ter caráter histórico ou contemporâneo, considerando os tempos para o desenvolvimento das políticas e das práticas nos espaços não formais, bem como respeitando os tempos individuais dos sujeitos partícipes. Como agentes das políticas e práticas em educação não formal citam-se alguns, como: os movimentos sociais, as organizações não governamentais (ONGs) e entidades do terceiro setor, profissionais, como professores, bibliotecários, historiadores, mediadores de leitura, produtores culturais e todos e quaisquer profissionais que atuem com políticas e práticas educativas no cenário não formal. Nesse contexto, o presente grupo de trabalho acolherá textos que possuam como base políticas e práticas relacionadas à educação não formal, em seus diferentes espaços e tempos, cujas propostas sejam desenvolvidas por diferentes agentes.

PATRIMÔNIO BIBLIOGRÁFICO E EDUCAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DE UMA BIBLIOTECA DE MUSEU

Clarissa Afonso da Silveira*
Lucas Troglio**

As experiências e reflexões abordadas neste trabalho tiveram como cenário um espaço museal, relativamente novo, mas que já alcançou reconhecimento da comunidade de Caxias do Sul e da região, em função da sua história, relacionada à vida dos Freis Capuchinhos, e do seu acervo. Especificamente, este trabalho está centrado no acervo bibliográfico do Museu dos Capuchinhos (MusCap) e na organização da sua biblioteca, onde os autores – um licenciado em História e uma bibliotecária – atuaram conjuntamente entre abril de 2017 e junho de 2018.

O objetivo é discutir as possibilidades de mediação entre o acervo do MusCap, especialmente no que se refere à coleção de obras raras da sua biblioteca, que passa por uma fase de reorganização, e o público que visita o museu. Procura-se analisar, a partir dos recursos materiais e humanos disponíveis, de que forma o acesso à biblioteca pode ser ampliado, para que haja, por parte da comunidade, maior valorização do patrimônio histórico e cultural ali presente.

Entende-se que a abordagem de mediação entre o acervo do Museu e o público frequentador constitui uma prática de educação não formal, uma vez que se trata de uma atividade organizada e planejada não vinculada a instituições de ensino.

O Museu dos Capuchinhos do Rio Grande do Sul (MusCap) é um espaço de memória mantido pela Associação Literária São Boaventura, instituição da Província da Ordem dos Frades Menores Capuchinhos do mesmo estado. A biblioteca do Museu dos Capuchinhos guarda o acervo mais antigo da coleção. Obras raras com datações desde o século XVI passam por procedimentos de conservação, catalogação e comunicação executados pela equipe de profissionais ali atuantes.

Desde 2000, há, por parte da equipe do MusCap, uma grande preocupação com a higienização, o acondicionamento, restauro e a preservação da coleção de obras raras, sendo, então, incipiente a preocupação com a catalogação conforme o código de catalogação da Biblioteconomia (AACR2). No início de 2017, com a contratação de uma consultora com formação em Biblioteconomia, a equipe se preparou para reorganizar a

* Pedagoga e bibliotecária.

** Historiador.

biblioteca e criar a Política de Desenvolvimento de Coleção, assumindo as etapas de seleção, aquisição (doação) e descarte do acervo, acelerando o processo de acondicionamento, preservação, catalogação e divulgação da coleção de obras raras da biblioteca.

Como resultado imediato, cerca de um ano depois de iniciado esse trabalho (junho de 2018), 23 obras raras da biblioteca do MusCap já foram inseridas na base de dados do Plano Nacional de Recuperação de Obras Raras (Planor), sob a responsabilidade da Fundação da Biblioteca Nacional.

No processo de preparação da equipe, foi importante o referencial teórico de Ana Virginia Pinheiro, bibliotecária e estudiosa da área, que afirma que não é possível definir o que é uma obra rara, pois é difícil e quase impossível predeterminar as “características de um livro raro, porque cada livro é um universo restrito de manifestações culturais – originais e acrescentadas”. (PINHEIRO, 2009, p. 31). Ela complementa que “nem sempre todo livro antigo é raro” e nem que “um livro é raro quando é o único existente no mundo”.

Durante a etapa de higienização e conservação, a equipe analisou o acervo à procura dos aspectos sugeridos por Pinheiro (2009), Nardino e Caregnato (2006). Esses aspectos podem caracterizar uma obra rara (limite histórico, aspectos biológicos, valor cultural, pesquisa bibliográfica e características do exemplar) e que devem ser analisados conforme os critérios da Política de Desenvolvimento de Coleções da biblioteca do MusCap, como Nardino e Caregnato (2006) sugerem: cada biblioteca deve ter a sua própria política; analisar os critérios e os adotar, de acordo com os seus objetivos.

Muitos exemplares no acervo do MusCap são primeiras edições, mas não se pode afirmar que são acervos únicos, pois Pinheiro (2009) complementa que existem muitas bibliotecas particulares em todo o mundo com acervos que nunca foram catalogados ou classificados e nelas pode haver exemplares raros e idênticos e ninguém sabe.

Todo o trabalho realizado no tratamento do acervo segue a lógica de que ele deverá estar disponível para a pesquisa (*in loco* ou digital) e para ações educacionais, uma vez que entende-se que uma obra rara constitui-se um patrimônio cultural escrito (o conteúdo da obra) e material (tendo em vista os diferentes suportes aplicados sobre cada exemplar).

De modo geral, os grupos de visitantes do MusCap têm interesse em conhecer não apenas o espaço expositivo, mas, também, suas reservas técnicas, laboratório e biblioteca. O perfil de visitantes é, geralmente, de turmas de estudantes, da educação

básica ao Ensino Superior, que procuram o museu na intenção de ampliar seus conhecimentos sobre conservação e preservação do patrimônio.

O espaço da biblioteca durante essas atividades torna-se importante para desenvolver reflexões coletivas acerca do patrimônio cultural e de suas possibilidades de problematizar questões da sociedade contemporânea. Após transitar pelos espaços da coleção especializada e da coleção de obras raras, os participantes conhecem os procedimentos de conservação e identificação dos livros, através da observação de alguns exemplares da coleção.

Um destaque dessa atividade aconteceu com uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual da cidade. Durante a visita, um exemplar em especial chamou a atenção: uma Bíblia publicada em Veneza, no ano de 1599. Trata-se de obra com encadernação em capa de pergaminho, papel de trapos, ilustrações ao longo de todo o volume e carimbos de procedência (“Antica Libreria Occhi DI Luigi FU Gennaro Favai – Venezia. Merceria dell’ Orologia 218. Venezia”; “Antica Libreria [ilegível] Dell’ Orlogio – Stralcio Libri Venezia”).

O fator de diferenciação da obra em questão é a existência de um sinistro em seu conteúdo. Parte do segundo capítulo do Livro do Gênesis e a íntegra do terceiro capítulo foram arrancados. Trata-se da passagem bíblica que narra o pecado original, onde as personagens Adão e Eva pecam ao comer o fruto do conhecimento do bem e do mal, proibido verbalmente por Deus. O conteúdo escrito dessas passagens foi transcrito em um outro papel, que foi armazenado no mesmo local do texto original. Com essa constatação, iniciou-se um debate acerca das possíveis causas desse sinistro.

Suprimir uma página de um texto sagrado por um religioso pode significar o quê? O responsável pelo sinistro foi a mesma pessoa que transcreveu o texto? A imagem da personagem Eva nua seria a causa de uma censura? Se sim, por que a imagem de Adão nu, na página anterior não foi arrancada?

A aparente brincadeira de detetive demonstrou grande potencial no diálogo com os estudantes. Todavia, foi notável o despertar do interesse dos jovens, por volta dos 12 anos de idade, para um livro de cerca de 419 anos.

Tendo em vista o potencial do acervo do Museu dos Capuchinhos, incluindo-se as coleções da biblioteca, e a necessidade de fortalecer a sua presença na comunidade, percebe-se que há um potencial considerável de ações a serem concretizadas.

O trabalho realizado em instituições de memória e patrimônio cultural precisa buscar impactos sociais que transcendam as paredes de seu prédio. O trabalho interno,

realizado com o acervo, não pode ser visto como um fim em si mesmo, disponível para pesquisadores previamente interessados, mas como um meio de aproximar cidadãos, estudantes, acadêmicos ou não, para participarem desse processo.

Mesmo com todo o avanço apresentado pela equipe do MusCap, é possível observar novos caminhos a percorrer. Além de disponibilizar seu acervo, inclusive as coleções da sua biblioteca, para consulta e pesquisa, outras ações devem priorizar o protagonismo da comunidade nas ações voltadas para a educação patrimonial. Espera-se que, em breve, novos resultados positivos venham colaborar, para aproximar cada vez mais o Museu dos Capuchinhos da comunidade na qual ele está inserido.

Palavras-chave: Obras raras. Biblioteca. Museu. Educação patrimonial. Comunidade.

Referências

NARDINO, Anelise Tolotti Dias; CAREGNATO, Sônia Elisa. O futuro dos livros do passado: a biblioteca digital contribuindo na preservação e acesso às obras raras. **Em questão**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 381-407, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/126/84>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

PINHEIRO, Ana Virginia. Livro raro: antecedentes, propósitos e definições. In: SILVA, Helen de Castro; BARROS, Maria Helena T. C. de (Org.). **Ciência da Informação: múltiplos diálogos**. Marília: Oficina Universitária Unesp, 2009. p. 31-44. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/helen_e%20book.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2018.

A BIBLIOTECA PÚBLICA MUNICIPAL DR. DEMETRIO NIEDERAUER (CAXIAS DO SUL) E SEUS USUÁRIOS: PERFIL E FORMAÇÃO DE LEITORES

Flávia Reis De Oliveira*
João Paulo Borges Da Silveira**
Flávia Brocchetto Ramos***

Este texto faz parte do projeto de pesquisa que está em andamento, no qual evidenciamos a importância das bibliotecas públicas como ferramentas fundamentais na promoção e disseminação do acesso aos livros e à leitura. Buscamos apresentar brevemente um estudo ainda em constituição sobre os usuários da Biblioteca Pública Municipal Demétrio Niederauer, de Caxias do Sul/RS, considerando sua faixa etária, seus interesses, suas características leitoras e suas histórias de leituras, a forma como fazem uso do espaço da biblioteca e como o mesmo auxilia em sua formação como leitores, a fim de apresentar os traços mais comuns desses usuários e, assim, identificar o perfil geral dos mesmos.

A metodologia utilizada consiste, primeiramente, em um aprofundamento teórico amparado pela revisão bibliográfica sobre os conceitos necessários à realização do estudo, dentre eles referências sobre grupos focais, formação de leitores e bibliotecas. Na sequência, com base no estudo prévio, foi desenvolvido o instrumento utilizado para o levantamento das informações sobre o público, ou seja, o roteiro para a realização do grupo focal. Dessa forma, após construir a base do procedimento, foi aplicado o grupo focal com usuários da Biblioteca Pública, previamente definido com o auxílio dos responsáveis pelo espaço, por meio do que se deu o levantamento das informações necessárias para as análises construtoras desse estudo.

Considerando o fato de que a pesquisa possibilita conhecer melhor os usuários desses espaços, o estudo em questão torna-se importante, visto que poderá auxiliar o processo de constituição do espaço e da relação estabelecida com seus usuários, levando em conta suas necessidades e expectativas.

A instituição Biblioteca Pública pode ser vista como centro cultural e informacional da comunidade, do município em que está localizada, constituída por um espaço público, aberto a todos. De acordo com o Manifesto da Ifla/Unesco (1994), é considerada um local

* Doutoranda em Educação na Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS).

** Doutorando em Educação na Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS).

*** Professora no PPGEdu/UCS.

de acesso ao conhecimento, disponibilizando qualquer tipo de informação a todos os seus usuários.

À vista disso, por meio dos serviços oferecidos, devem-se pautados, “[...] com base na igualdade de acesso para todos, sem distinção de idade, raça, sexo, religião, nacionalidade, língua ou condição social”. (IFLA/UNESCO, 1994). Então, essa importante instituição cultural e educacional caracteriza-se como lugar de informação ativa, que visa a atingir todos os públicos, sendo pertencente a toda a comunidade da qual faz parte.

A sua importância qualifica-se pelo papel social que desempenha, seja na disseminação da informação ou por meio de projetos sociais que desenvolve. “Assim, a biblioteca pública deve assumir o papel de centro de informação e leitura da comunidade com esse objetivo” (FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, 2000, p. 17), da cidade ou comunidade como um todo, de entender e perceber o grau de importância que uma biblioteca pública tem e o quanto é necessária a sua criação.

A constituição dela é a abertura para projetos sociais e culturais, disseminando e estimulando o hábito à leitura e à cultura na sociedade. Por compreendê-la dessa forma, o então prefeito interino Demétrio Niederauer, da cidade de Caxias do Sul/RS, fundou a Biblioteca Pública Municipal, em 3 de outubro de 1947, num contexto de municipalização. Foram, então, vários os ciclos que marcaram a transformação e evolução da cidade, sejam no âmbito administrativo, seja no econômico ou cultural.

A cidade é considerada polo centralizador da região da Serra, por possuir uma diversidade de vinícolas, parque industrial e um comércio forte. Desta maneira, a cidade de Caxias do Sul e sua comunidade são merecedoras de uma instituição cultural, como a Biblioteca Pública, que foi criada com o objetivo de atender também às necessidades culturais, educacionais, recreativas e informacionais. Apresentando ao longo dos anos reconhecimento pelo patrimônio histórico e cultural da cidade e região.

Na época da sua fundação, o acervo era constituído por cerca de três mil volumes. Segundo Kirst (2007, p. 95), atualmente, o acervo conta com mais de oitenta mil volumes. Ela sempre foi muito ativa em meio à comunidade, promovendo diversas atividades e ações culturais e já recebeu diversos prêmios e reconhecimentos por sua organização e competência pela preservação e disseminação do seu variado acervo.

A biblioteca disponibiliza a toda a sua comunidade serviços, como empréstimo domiciliar de materiais (livros, CDs, DVDs e livros em braille), serviços à cidadania (Registros de B.O, impressão de currículos, agendamentos, entre outros), via internet.

Além de oportunizar espaços para leituras e pesquisas, tem a preocupação em resguardar a história da cidade nas suas Coleções Especiais e Obras Raras.

Compreendendo assim esses espaços e acreditando na importância que os usuários que utilizam a biblioteca possuem, compartilhamos o pensamento de Sanz Casado (1994), que considera que usuário de informação se define como aquele indivíduo que necessita de informação para o desenvolvimento de suas atividades. Contudo, podemos buscar e analisar, mesmo que de forma generalista, as necessidades dos usuários ou grupos de usuários que formam as comunidades, afinal, é preciso conhecer o público e compreender o que ele espera da biblioteca/ambiente informacional.

Como ponto de partida, entendemos que as necessidades e os usos da informação irão se definir conforme o perfil dos usuários. Desse modo, conhecer primeiramente esse grupo faz toda a diferença, para que se compreendam suas necessidades em matéria de informação. Algumas características podem auxiliar nesta investigação, como a escolaridade do usuário, a profissão, idade e sua acessibilidade em encontrar recursos informacionais, por exemplo.

Os estudos de usuários almejam investigar fenômenos sociais sobre a busca e utilização da informação. Compreendemos, portanto, que os estudos de usuários necessitam de métodos e técnicas de pesquisa, para coleta e tratamento dos dados coletados, visando a atingir os objetivos, tais como o de conhecer os perfis dos usuários e seus usos informacionais.

Devemos observar também que esses estudos analisam os usuários e suas relações com a informação, como suas necessidades, desejos, demandas e usos. Assim, entendemos que estudos voltados para a temática dos usuários têm como finalidade a compreender como utilizar a informação, nos mais variados suportes e tipologias de bibliotecas, sejam físicas ou virtuais. Da mesma forma, visam a conhecer quem são estes usuários e as razões que os levaram a buscar informação.

Aplicamos, no primeiro semestre de 2018, o grupo focal com os usuários da Biblioteca Pública que mais retiraram materiais por empréstimo domiciliar; o grupo foi constituído por sete pessoas. Foi construído um roteiro com questões norteadoras para desenvolver durante o grupo. O procedimento foi filmado com o consentimento anterior dos participantes, de modo a facilitar nossas transcrições e análises. Portanto, estamos na fase de transcrição das narrativas dos participantes.

Como dados tratados e analisados até o momento, foram ouvidas cinco pessoas do sexo feminino e duas do masculino; sendo a maioria com mais de 31 anos; três com

Ensino Médio Completo, um com Ensino Médio Incompleto, dois com Ensino Superior Completo e um com Ensino Superior Incompleto; quanto à profissão, quatro são aposentados, um é estudante e dois são do lar; todos são residentes na cidade.

Nossas considerações iniciais, quanto à realização do grupo focal, satisfaz as necessidades da pesquisa, estando de acordo com o esperado nessa técnica. Quanto ao que foi vivenciado no grupo focal, a percepção que tivemos foi a de que todos os participantes se mostraram satisfeitos com os serviços da biblioteca e seus espaços, e foram muito receptivos com o grupo do projeto de pesquisa formado por uma coordenadora, dois mediadores, duas colaboradoras/observadoras e uma observadora. A próxima etapa do projeto será constituída pela análise das narrativas do grupo. Para finalizar, salientamos que espaços, como o da Biblioteca Pública, são benéficos à comunidade para a promoção e disseminação do acesso aos livros e à leitura.

Palavras-chave: Biblioteca pública. Estudo de usuários. Biblioteca Pública Municipal. Caxias do Sul.

Referências

ALMEIDA JUNIOR, Oswaldo Francisco de. **Biblioteca pública: avaliação de serviços**. Londrina: Edel, 2003.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura: a formação do leitor (alternativas metodológicas)**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. Ministério da Cultura. Fundação Biblioteca Nacional. A biblioteca pública. In: **Biblioteca pública: princípios e diretrizes**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2000.

INTERNATIONAL Federation of Library Associations and Institutions. **Manifesto da Ifla/Unesco sobre bibliotecas públicas**. 1994. Disponível em: <<https://archive.ifla.org/VII/s8/unesco/port.htm>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

KIRST, Marcos Fernando; BIBLIOTECA PÚBLICA MUNICIPAL DR. DEMETRIO NIEDERAUER (CAXIAS DO SUL, RS). **A história nas estantes: 60 anos da Biblioteca Pública Municipal Dr. Demetrio Niederauer**. Caxias do Sul, RS: Belas-Letras, 2007.

SANZ CASADO, Elías. **Manual de estudios de usuarios**. Madri: Pirámide, 1994.

SUSTENTABILIDADE E EDUCAÇÃO: CONTRIBUTOS PARA UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EFETIVA#

Giovani Orso Borile*
Alexandre Cesar Toninelo**
Cleide Calgaro***

A educação é o meio de transformar o mundo. (LIMA, 2005, p. 5). A problemática ambiental é um dos principais dilemas da modernidade, a crise ecológica instaurada, no seio do contexto atual, necessita de instrumentos que partam do próprio indivíduo e não apenas das grandes massas, do coletivo e do abstrato. (GUIMARÃES, 1995, p. 12). Outrossim, a presente síntese pretende apresentar a proposta da educação ambiental, como meio fundamental de preservação e conservação do meio ambiente, apontando os meios de efetivar o conservacionismo por intermédio da educação. (CARVALHO, 2001, p. 44-45).

Outrossim, busca-se, por meio do método analítico e um processo interpretativo de pesquisa bibliográfica, anunciar a educação e, mais especificamente, a educação ambiental, como meio de resolução ou possível resolução da problemática atual, um desafio, que deve ser levado a sério, por meio de políticas adequadas e ferramentas eficazes de resolução. (BRASIL, 2006).

A educação ambiental surge como um processo de catequização dos indivíduos, fazendo com que a comunidade abandone a necessidade, outrossim, o educador ambiental tem o encargo de articular duas dinâmicas importantíssimas da sociedade, a *educação e o meio ambiente*. (GUIMARÃES, 2000, p. 19).

Os autores agradecem a oportunidade de divulgar o presente estudo, que foi oriundo dos seminários do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Caxias do Sul – PPGDIR-UCS.

* Mestre em Direito Ambiental pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Bacharel em Direito pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Graduando em Sociologia pela Universidade Paulista (Unip). Integrante do Grupo de Pesquisa “Metamorfose Jurídica”. CV: <http://lattes.cnpq.br/9063196599611399>. E-mail: goborile@ucs.br.

** 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.

*** Pós-Doutora em Filosofia e em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Doutora em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Doutoranda em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Mestre em Direito e Filosofia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado – e na Graduação em Direito da Universidade de Caxias do Sul (UCS), Rio Grande do Sul (Brasil). CV: <http://lattes.cnpq.br/8547639191475261>. E-mail: ccalgaro1@hotmail.com

Desse modo, é necessário que ocorra um despertar da consciência, no gênero humano, de forma a sensibilizar a comunidade em seus mais diversificados graus de escolaridade e instrução, que permita a tomada de conhecimento acerca da real situação que desponta na modernidade. (GUIMARÃES, 2001, p. 184).

A necessidade de consciência acerca de novas práticas e atitudes de valorização do sistema ecológico são importantes nessa construção, e o educador ambiental, ao introjetar esse conhecimento específico de caráter fundamental possibilitará o desenrolar desse projeto. (BLANCO; AMORIM; VEIGA, 2005, p. 11).

Como meio de aplicação dessa teoria substancial, cabe ao educador, como forma de desempenhar e aplicar o seu magistério corretamente, ser detentor da capacidade de ensino, inovação, compreensão, estímulo e criatividade.

O ensino inovador, a alfabetização ecológica e a pedagogia ambiental são fundamentais na construção de uma nova forma de pensar o meio ambiente e suas relações com a vida humana, principalmente, no que toca à sustentabilidade e ao desenvolvimento humano. (GADOTTI, 1997, p. 20).

A inovação, ao aproximar a capacidade criativa não somente do educador, mas também do aluno possibilita o nascimento de ideias não apenas do ponto de vista global e de grandes instituições, mas também da situação do indivíduo, do setor local.

O processo de ensino e de aprendizagem, principalmente no que toca ao desenvolvimento de projetos teóricos e práticas efetivas, necessita de sustentação em três pontos elementares. (LIMA, 2002, p. 110).

Primeiramente, a educação ambiental deve surgir como proposta de informatização, publicizando os problemas ambientais e as possíveis soluções, apresentando ao indivíduo, em diferentes formas e tipos de linguagem, a relação dos dilemas enfrentados e o projeto a ser executado.

Em segundo lugar, há a necessidade de sensibilização, o que pode ocorrer dentro da oferta de informação ou, após, através do diálogo e das práticas de interação, permitindo que o indivíduo perceba e sinta a necessidade de mudança e transformação do problema. (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2001, p. 6).

E num terceiro pilar tem-se a ação, uma categoria substancial que requer aos cidadãos que participem dos projetos de efetivação da educação ambiental, de maneira que, viabilizando-se a participação da comunidade, ter-se-á uma efetiva preservação do meio ambiente. (LIMA, 1999, p. 136).

A partir do processo de ensino e das práticas de participação no respeito pela natureza e por sua conservação, deve-se transmitir de modo claro e preciso qual o modelo adequado de interação e interdependência existente entre o meio ambiente e os desenvolvimentos econômico e social.

Palavras-chave: Educação ambiental. Meio ambiente. Sustentabilidade.

Referências

BLANCO, Maurício; AMORIM, Érica; VEIGA, Aline. **Um retrato da presença da educação ambiental no ensino fundamental brasileiro:** o percurso de um processo acelerado de expansão. Brasília: Inep/MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Ministério do Meio Ambiente. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. **Mapeamento da educação ambiental em instituições brasileiras de educação superior:** elementos para políticas públicas. Brasília: Secad/MEC, 2006.

CARVALHO, Isabel. Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental e extensão rural. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, v. 2, n. 2, p. 43- 51, 2001.

GADOTTI, M. Caminhos da ecopedagogia. **Debates Socioambientais**, v. 2, n. 7, p. 19-21, 1997.

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação.** Campinas: Papyrus, 1995.

_____. **Educação ambiental:** no consenso, um embate? Campinas: Papyrus, 2000.

_____. Educação ambiental e a gestão para a sustentabilidade. In: SANTOS, J. E.; SATO, M. (Org.). **A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora.** São Carlos: Rima, 2001. p. 183-195.

LIMA, A. **Só a educação transforma os povos.** Manaus: Academia Amazonense de Letras, Valer e Governo do Estado do Amazonas, 2005.

LIMA, G. Questão ambiental e educação: contribuições para o debate. **Ambiente & Sociedade**, v. 5, n. 2, p. 135-153, 1999.

_____. Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. (Org.). **Educação ambiental:** repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002. p. 109-141.

LOUREIRO, C.F.; LAYRARGUES, P. P. Educação ambiental nos anos 90: mudou, mas nem tanto. **Políticas Ambientais**, v. 9, n. 25, p. 6-7, 2001.

CALENDÁRIO ESCOLAR, UCS E ELEIÇÕES PRESIDENCIAIS: PRESENÇAS ANALISADAS QUANTITATIVAMENTE NO JORNAL PIONEIRO EM 1994

Jeann Vorpapel Portalete*
Eliana Gasparini Xerri**

O presente trabalho tem como objetivo analisar as escritas do jornal *Pioneiro*, no ano de 1994. Na data citada, o Brasil passava pelo período da redemocratização, instabilidade econômica (Plano Cruzado, Plano Verão, Planos Collor e Plano Real) e ainda políticas neoliberais. Ou seja, uma fase de angústias e anseios populacionais que se fizeram presentes nos periódicos locais e, quando se trata da temática educacional, o País é visto nos jornais de forma constante e contundente. Além disso, é mister apontar que o ano em destaque é marcado por eleições presidenciais, que repercutirão com notoriedade nos periódicos da região estudada, principalmente no âmbito da educação. Cabe ressaltar que o objeto investigado neste trabalho vislumbra uma abrangência em grande parte da população pertencente tanto à Universidade de Caxias do Sul como à cidade onde se encontra esta instituição destacada. Consequentemente, será um importante formador de opinião de seus leitores.

Ao longo da pesquisa, propúnhamo-nos a analisar a periodicidade de reportagens, com enfoque educacional, a quem está endereçado e a abordagem do jornal, construindo diálogos entre estudos históricos e a fonte teórica, ou melhor, estabelecendo debates entre a historiografia e outros artefatos culturais, neste caso específico, o jornal. Portanto, o impresso jornalístico é um meio social, dialógico e influenciador de ideias e ações, as quais devem ser problematizadas.

Quanto à seleção do jornal como fonte histórica, Capelato diz que “a escolha de um jornal como objeto de estudo justifica-se por entender-se a imprensa fundamentalmente como instrumento de manipulação de interesses e de intervenção na vida social” (CAPELATO, 1980, p. 19), mostrando a importância da discussão entre o jornal e os demais aportes teóricos, embasando o debate e os devidos questionamentos.

Este trabalho engloba o eixo temático *Educação e diferença: Historicidade*, proposto pelo “III Colóquio De Educação Discente. Educação e diferença: Resistências e escapes”. Por conseguinte, a presente pesquisa é um estudo crítico das escritas no jornal *Pioneiro*, contextualizando e problematizando a conjuntura na qual estava posto o jornal.

* Estudante no curso de História na Universidade de Caxias do Sul (UCS). Bolsista.

** Professora no PPGHis/UCS.

O referencial teórico desta investigação se apropriou dos escritos de Ellworth (2001) sobre os modos de endereçamento, conceituando o que tange para quem, neste caso em especial, a matéria é destinada, podendo perceber em qual público o jornal quer chegar, tendo em vista que as particularidades de cada grupo social. “O modo de endereçamento consiste na diferença entre o que poderia ser dito ‘tudo o que é histórica e culturalmente possível e inteligível de dizer’ e o que é dito.” (ELLWORTH, 2001, p. 47).

Para sustentar o embate do tempo presente, utilizamos Padrós (2004), que elenca de forma criteriosa os passos para o historiador efetuar uma análise com rigor científico, saindo do censo comum e adentrando o espaço da historicidade. Ademais, o autor referido dissecou as problemáticas em usufruir o tempo presente, campo fortemente ligado aos sociólogos, por exemplo. Entretanto, visto que a História está em constante (re)construção e que não há conhecimento fechado e imutável, caem por terra os empecilhos para não desfrutar desta subárea da História.

Em consonância com os pensamentos de Padrós, em que o processo histórico é mutável, agregamos os dizeres que “como o conhecimento em História não é progressivo, todos os documentos e estudos devem ser entendidos em seu contexto”. (FERREIRA; FRANCO, 2013, p. 129). Quer dizer, julgamos piamente que o ensino de história adquire sentidos e significativos próximos da realidade dos alunos, inserindo os mesmos no processo de construção do conhecimento.

No quesito de análise de conteúdo, existente nas impressões, amparamo-nos em Bardin (2009, p. 45) que justifica que “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”. Para atinar a relevância de análise de conteúdo, é primordial conter questões norteadoras, das quais destacamos: A) Qual o contexto social, cultural, econômico e político no qual o texto foi produzido?; B) Quem é o autor e qual a sua formação?; C) Qual é o endereçamento do texto?; D) Quais as ideias presentes e reiteradas as notícias?; E) De que forma o discurso poderia ser escrito? Com estas indagações é exequível uma análise de conteúdo, com um teor de criticidade imprescindível para a construção do conhecimento.

Para que seja factível a sistematização dos resultados, utilizamos Barreto (2012), que metodiza a categoria de análise, tornando viável a investigação de cada componente que percorre a análise de conteúdo (espaço destinado na página de jornal, número de parágrafos, se há foto ou apenas texto, se o jornal/colunista tem um parecer favorável ao texto, isento ou negativo).

A metodologia consiste em leituras prévias de referenciais teóricos e fechamentos de jornais, com ênfase na temática da educação, fazendo a correlação entre ambos os textos. O método de análise de conteúdo foi empregado para demarcar quais assuntos foram publicados com maior frequência, da mesma maneira que o destaque dado ao objeto, podendo ainda captar o posicionamento do jornal. Dito isso, destacamos que o método de pesquisa aplicado na presente pesquisa é quantitativo-analítico. Com este suporte, é concebível a análise de um período consideravelmente extenso, ou seja, quantitativo e, conjuntamente investigar com um olhar crítico e contextualizado, isto é, de forma analítica. Quando falamos na pesquisa contextualizada, é preciso atermo-nos a pontos pertinentes do processo histórico, que são externos ao jornal e têm um grau elevado de relevância, como crises políticas, econômicas, censuras, omissões de dados propositais, entre outros.

Assim sendo, mesmo tratando-se de uma pesquisa em andamento, ou melhor, com resultados parciais, é perceptível notar com notoriedade reportagens acerca de grande investimento da Universidade de Caxias do Sul no setor publicitário, trazendo a questão da regionalização da Universidade e seu plano de extensão, ora na ampliação de campus, ora na construção de prédios ou teatro público. Concomitantemente, é dado destaque ao movimento estudantil e às resistências do DCE da Universidade, aos seus acadêmicos. São visualizadas entrevistas tanto em questões acadêmicas (aumento de taxas das mensalidades) quanto no quesito de externar opiniões ao papel significativo do futuro presidente (eleito em 1994), no âmbito da educação.

Reflexos das eleições presidenciais do ano em questão é constatado pelo espaço de fala aberto à população, e que evocam o tema educacional, demonstrando grande descontentamento em relação à governança anterior e a expectativa de melhorias. Esses temas permeiam o cotidiano da comunidade regional e contribuem para o debate em torno do contexto de época e a respeito de permanências e rupturas na educação, mostrando a importância de constatar períodos como estes para o campo da história e da educação.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Porto Alegre: Edições 70, 2009.

BARRETO, Bruno Augusto Amador. Análises de jornais e revistas: uma proposta metodológica. **Comunicação e Mercado**, Dourados – MT, Unigran, v. 1, n. 2 – edição especial, p. 385-400, nov. 2012.

DANPRÓS, Enrique Serra. **Os desafios na produção do conhecimento histórico sob a perspectiva do tempo presente**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004.

ELLSWORTH, Elisabeth. Modo de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu Da. **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte. Autêntica, 2001. p. 76-76.

FERREIRA, Marieta; FRANCO, Renato. **Aprendendo história: reflexão e ensino**. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

JORNAL PIONEIRO. Caxias do Sul, 1992.

COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA EM BIBLIOTECAS: ORIENTAÇÃO E EDUCAÇÃO DE USUÁRIOS EM UMA INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA

João Paulo Borges da Silveira*
Flávia Reis de Oliveira**

O presente trabalho tem por objetivo apresentar uma proposta de comunicação não violenta realizada em uma instituição universitária, localizada no interior do Rio Grande do Sul. O projeto intitulado “Na biblioteca pode” foi elaborado visando à orientação e educação de usuários, por meio de sinalização na biblioteca estudada, no viés de uma comunicação não violenta entre ambiente informacional e comunidade de usuários.

A proposta de sinalização discutida neste texto não é inédita, ideias semelhantes já foram realizadas em outros ambientes. Contudo, acreditamos ser importante registrar o projeto desenvolvido, pois poderá contribuir para que outras bibliotecas também o implementem, adaptando-as às suas realidades, podendo contribuir para qualificar futuras propostas que se utilizem também de linguagem não violenta.

O foco neste trabalho não é aprofundar o conceito de bibliotecas, mas consideramos elementar abordar uma interpretação, buscando contribuir com os leitores a respeito de nossa compreensão desse espaço. Consideramos as bibliotecas como “[...] instituições criadas há séculos e que evoluíram e continuam a evoluir, para atender melhor às necessidades e desenvolvimento da sociedade [...]” (TARGINO, 1984, p. 31). No contexto desse relato, a comunidade é formada por docentes, discentes, técnicos administrativos e interessados da comunidade local, que possam se utilizar da biblioteca e nela vivenciar as múltiplas possibilidades.

Targino (1984, p. 31) ainda complementa que a biblioteca é uma “[...] instituição social cujo uso é determinado por forças condicionantes da sociedade, tem todos os atributos de um organismo em crescimento, envolvendo coleção, usuário e equipe técnica”, ou seja, as bibliotecas estão em constante crescimento, influenciadas diretamente pelas demandas apresentadas pelos usuários, buscando qualificar-se para atendê-los.

Sanz Casado (1994) considera que usuário de informação se define como aquele indivíduo que necessita de informação para o desenvolvimento de suas atividades. Dessa forma, podemos considerar que todos nós fizemos uso de informação, afinal precisamos

* Doutorando em Educação na Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS).

** Doutoranda em Educação na Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS).

de diferentes informações em nosso dia a dia. Considera que existem dois tipos de usuários de bibliotecas: a) os usuários potenciais, aqueles que necessitam de informação para o desenvolvimento de suas atividades, porém não estão conscientes disso; dessa forma, não expressam suas necessidades; e b) usuários reais, aqueles que não estão apenas conscientes de suas necessidades, mas que fazem uso dela (da informação) em seu cotidiano.

Diante da diferenciação entre as duas tipologias de usuários, consideramos que esse trabalho se direciona os usuários reais, ou seja, àqueles que frequentam a biblioteca aqui analisada e que tiveram contato com a sinalização não violenta proposta ao espaço, uma vez que aqueles usuários que não adentram a biblioteca não foram tocados pela proposta.

Entendemos que para uma boa oferta de produtos e serviços da biblioteca, são necessários alguns procedimentos em sua organização, que normalmente ficam a cargo do Serviço de Referência (SR). Esse setor é responsável por auxiliar os usuários nas suas necessidades informacionais, guiando e facilitando para que encontrem os conteúdos. Assim, o SR é o setor que está permanentemente em contato com os usuários, interagindo e ouvindo seus anseios e expectativas em relação à biblioteca.

Entre as atividades que são de responsabilidade do SR encontram-se a educação e orientação de usuários, que dizem respeito ao trabalho da equipe da biblioteca, buscando proporcionar autonomia e consciência sobre o uso da biblioteca como um todo: do espaço, das regras de convivência, bases de dados, etc. Um dos meios que podem ser utilizados nesse processo é a sinalização da biblioteca.

A sinalização, por vezes, é considerada um detalhe no planejamento do espaço; entretanto, pode ser crucial para a biblioteca no seu relacionamento com os usuários e as suas dependências em situam-se no espaço. A sinalização pode fazer menção ao acesso à biblioteca, indicando sua localização, melhor caminho, portas de acesso, etc.

Outra forma de sinalização é a interna, essa visa a fornecer autonomia ao usuário, permitindo que se localize no espaço e se direcione aos setores de seu interesse. A sinalização ainda permite que o usuário conheça as normas da biblioteca e, inclusive, o que lhe é permitido ou não, como aos setores técnicos que têm acesso somente aos funcionários.

Pimentel, Bernardes e Santana (2007, p. 31) salientam que “[...] uma boa sinalização não só traz facilidades de interação com o usuário como também demonstra

uma boa organização administrativa da biblioteca”. Os autores definem quatro tipos de sinalizações: externa, interna, de uso do espaço e sinalização temática das estantes.

No âmbito deste estudo, abordamos os sinais referentes aos “[...] espaços de atividades de biblioteca, como estudo individual, estudo de grupo, mural interativo, mural de informações, atendimento, catálogos, etc.” (PIMENTEL; BERNARDES; SANTANA, 2007, p. 31). Consideramos, então, que uma boa sinalização deve servir para a educação e orientação de usuários nas bibliotecas.

O relato de experiência apresentado neste texto surge a partir da necessidade de aproximar biblioteca e comunidade de usuários, em especial abrindo diálogo sobre as normas da biblioteca, necessárias ao convívio coletivo entre todos os seus frequentadores. O projeto se desenvolveu em 2015, na biblioteca setorial do campus de Santo Antônio da Patrulha/RS, pertencente ao Sistema de Bibliotecas (SIB) da Universidade Federal do Rio Grande (Furg).

Atualmente são oferecidos três cursos de graduação e três cursos de pós-graduação (sendo duas especializações e um mestrado). Além dos estudantes de ambos os níveis, pertencem à comunidade universitária 45 docentes e 18 técnicos administrativos.

No ano de 2015, a equipe da biblioteca observou que repetidas vezes era necessário reafirmar as normas para uso e convívio no espaço, tornando-se cansativo o constante apontamento do que era necessário ser cumprido. Surgiu, assim, a ideia de elaborar uma proposta de comunicação via sinalização autoexplicativa, que reforçasse as normas e atraísse a atenção dos usuários.

O projeto apresentado se aproximou da proposta de Comunicação Não Violenta (CNV), conceito elaborado por Marshall Rosenberg (2006), que visa, a partir de uma comunicação com base em respeito, compaixão e empatia, a resolver conflitos existentes ou em potencial. É objetivo da CNV os modos de expressão sem julgamentos, incluindo apontamentos de “certo” ou “errado” como verdades absolutas.

A CNV opera de três modos: intrapessoal, o eu comigo mesmo; interpessoal, eu em relação com o outro; e sistêmico, eu em relação com o grupo. Stigert (2017) afirma que a CNV objetiva aumentar a possibilidade de conexão entre as pessoas, a partir da forma como nos expressamos e interagimos com o outro e com o grupo.

A partir da compreensão do que seria a CNV e de como poderíamos aplicá-la na biblioteca, como forma de sinalização de sua área interna, educando e orientando os usuários quanto às normas de uso e convivência no espaço, selecionaram-se as frases

que seriam utilizadas na proposta, conforme segue, sempre iniciando com “Aqui na biblioteca você pode...”:

- sentir-se à vontade, mantendo a limpeza e a conservação do local;
- entrar com caderno e estojo, deixando a mochila e bola no malex;
- conversar à vontade, desde que não atrapalhe os usuários que também querem estudar;

- escutar música, desde que seja com fones de ouvidos;
- utilizar o acervo, desde que não rabisque nos materiais;
- deixar o celular ligado, sempre no silencioso;
- levar para casa até 10 livros, não esquecendo de renová-los;
- trazer garrafinha com água, mas não pode ingerir outros alimentos;
- usar o malex para guardar suas coisas, quando for estudar na biblioteca; e,
- ler tudo, deixando os livros sobre as mesas após o uso.

O intuito da proposta de uma sinalização baseada no conceito de comunicação não violenta mostrou-se adequada à realidade na qual foi implementada, possibilitando o desenvolvimento de uma campanha de educação e orientação de usuários, que apresentasse as normas da biblioteca e de uso e convivência do espaço, de forma respeitosa com os usuários. Além disso, diminuiu consideravelmente a necessidade de a equipe da biblioteca ficar reafirmando o que poderia ou não ser feito naquele ambiente, pois a campanha fora espalhada internamente pela biblioteca.

A impressão e o *feedback* dos usuários estudantes, quanto à campanha elaborada foi muito positiva, pois de forma clara e direta, ao mesmo tempo propositiva e viva, os cartazes espalhados chamavam a atenção dos usuários. Muitos buscavam as demais placas para lerem e conhecerem todas as normativas de uso da biblioteca e do espaço.

O grupo de usuários docentes e técnico-administrativos apontaram que a campanha foi bem-sucedida, perceptível pelos comentários positivos da comunidade acadêmica, que bem acolheu a proposta. A boa receptividade também foi sentida no SIB da FURG, que aderiu à campanha, solicitando que a proposta fosse ampliada e contemplasse as demais bibliotecas do sistema.

Para finalizar, apontamos que campanhas que se utilizam de comunicação não violenta têm muito a agregar e a engrandecer o contato entre os ambientes e suas comunidades. Consideramos, ainda, que a aproximação e o diálogo aberto entre bibliotecas e usuários deve ser priorizada, bem como a importância do cumprimento às regras de uso do espaço e de convivência. Contudo, sempre há diferentes formas de se

dizer e se posicionar com uma mensagem, e acreditamos que, por meio do respeito e da empatia com o próximo, conseguiremos construir uma relação mais próxima e afetiva com o outro.

Palavras-chave: Orientação. Educação. Usuários da informação. Bibliotecas. Comunicação não violenta.

Referências

PIMENTEL, Graça; BERNARDES, Liliane; SANTANA, Marcelo. **Biblioteca escolar**. Brasília: Ed. da UnB, 2007.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais**. São Paulo: Ágora, 2006.

SANZ CASADO, Elias. **Manual de estudios de usuarios**. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1994.

STIGERT, Ludmila. **Comunicação não violenta**. Belo Horizonte: Centro Universitário Newton Paiva, 2017.

TARGINO, Maria das Graças. **Conceito de biblioteca**. Brasília: Associação dos Bibliotecários do Distrito Federal, 1984.

GT 7 – A educação como estratégia política de luta e resistência

Coordenadores:

Graziela Rossetto Giron (UCS)

Heloísa Giron (UCS)

Ementa:

O Grupo de Trabalho (GT) *A educação como estratégia política de luta e resistência* objetiva promover momentos de conversa e reflexão sobre possibilidades de escapes e resistências associadas ao campo educativo, tendo em vista o atual contexto socioeconômico e político brasileiro. Para tanto, acolhe sugestões e ponderações de professores, pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação vinculados a Instituições de Ensino Superior, visando à emergência de elementos que levem a pensar numa política de contraponto ao modelo educacional neoliberal. Esse GT também se propõe a contribuir para a geração de novas ideias acerca de práticas pedagógicas que motivem a superação de atitudes competitivas, excludentes e autoritárias, que afloram no meio escolar, motivadas pela formação histórica da sociedade brasileira, com forte desigualdade social, associada a relações de poder racistas e patriarcais.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO NA AGRICULTURA FAMILIAR

Ada Helena Schiessl da Cunha*
Carolina Matos Kowalski**
Gisele Boechel***

Nos dias atuais, fica cada vez mais evidente a necessidade de adoção de práticas saudáveis, principalmente no que se refere à alimentação. Desta forma, a demanda por alimentos livres de agrotóxicos vem crescendo vertiginosamente; entretanto, ainda está acessível para um pequeno grupo de pessoas, pois torna-se mais dispendiosa do que um alimento cultivado em larga escala, sob práticas industriais.

O Brasil está avançando muito devagar na questão de eliminar e selecionar os agrotóxicos que são utilizados no País. Muitos dos que são aceitos aqui, nos Estados Unidos e na União Europeia (UE) estão proibidos há muito tempo.

A educação no setor da agricultura familiar é imprescindível, tanto para a segurança alimentar do consumidor, quanto para a segurança da saúde do próprio agricultor. É necessário educar o pequeno agricultor, para que tome os devidos cuidados com o cultivo e priorize práticas sustentáveis, sendo que, se optar pela utilização de algum tipo de agrotóxico, que saiba escolher o que menos agride a saúde humana, com ciência daquilo que é necessário para que a aplicação deste químico seja realizada de maneira adequada. Tais medidas só se efetivam através de educação em boas práticas ambientais.

A Lei 9.795/99, instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, conceituando-a como os processos através dos quais o indivíduo e toda 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”. (BRASIL Lei 9.795/1999, art. 1º).

A mesma Lei refere que são objetivos da educação ambiental o “fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro

* Mestranda em Direito Ambiental pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Especialista em Direito Público pela Fundação Escola Superior do Ministério Público. Advogada. *E-mail:* ada.schiessl@gmail.com

** 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). *E-mail:* cm.kowalski@bol.com.br

*** Mestranda em Direito Ambiental da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Graduada em Direito pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Servidora Pública Federal do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS Campus Vacaria. Advogada. *E-mail:* gibochel@gmail.com

da humanidade”. (BRASIL, Lei 9.795/1999, art. 5º). Ficando evidente, assim, a importância que a educação ambiental exerce nas dimensões humanas e sociais. É interessante a toda coletividade indivíduos conscientes de seu papel na sociedade e capazes de realizar escolhas que melhor se adequem a seus objetivos de vida.

Observa-se, também, que “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).

Existem programas lançados pelo governo, dentre eles o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf), instituído pela Lei 11.947/2009. Em seu art. 14, prevê o Programa Nacional de Alimentação Escolar. “Do total dos recursos financeiros repassados pelo FNDE, no âmbito do PNAF, no mínimo 30% deverão ser utilizados na aquisição de gêneros alimentares diretamente agricultura familiar [...]”. (VARGAS; FERREIRA, 2018, p. 7).

Há pouco tempo, a profissão de agricultor era sinônimo de analfabetismo; hoje, a vontade de estudar está mais forte e de certo modo mais facilitada pelos cursos a distância, o EJA, principalmente. “Hoje, a família do campo também evoluiu, para uma agricultura familiar ou produção familiar. Desenvolver é necessário para que consigamos visualizar a autonomia produtiva com grau de relação familiar”. (VARGAS; FERREIRA, 2018, p. 8). Anteriormente, o pai era quem determinava como as técnicas seriam aplicadas, a educação era tradicional e de acordo com a realidade em que viviam. Hoje, a educação ganha cada vez mais espaço no ambiente agrícola. Objetivando a inclusão social, o programa da agricultura familiar introduziu projetos que criaram vários cursos, como turismo rural, de hortaliça, bovinocultura de leite, artesanato, nutricionais, entre outros. Desse modo, os produtos seriam transformados, gerando trabalho, novas opções econômicas no campo e respeitando ao mesmo tempo o ambiente e a diversidade cultural. (VARGAS; FERREIRA, 2018).

Destaca-se igualmente, o Programa de Educação Ambiental, destinado ao agricultor familiar. Envolvendo ações educativas, tem como finalidade a busca de estratégias para enfrentar os problemas socioambientais rurais. Sua implementação se dá por meio do conjunto de instituições governamentais e não governamentais ligadas a essa temática, com vistas à adoção de práticas sustentáveis na agricultura familiar e no manejo dos territórios rurais. O que mais se percebe no meio rural é a fragilidade da educação ambiental. O aperfeiçoamento do programa tem sido realizado continuamente e envolve a

participação do pessoal que atua no setor. “O PEAAF é a materialização da contribuição da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) a essa demanda socioambiental e vem a colaborar com um conjunto de ações que o Governo Federal tem implementado para melhorar a qualidade de vida no campo”. (BRASIL, 2018).

O programa conserva os princípios da Política Nacional de Educação (PNEA), pois estimula os procedimentos educativos que sustentam a responsabilidade crítica, no que se refere ao problema social e ambiental. No PEAAF são trabalhados assuntos como: “participação social, agroecologia, práticas produtivas sustentáveis, tecnologias sociais, impactos da agricultura contemporânea sobre o meio ambiente, relação campo-cidade, recuperação de áreas degradadas e legislação ambiental”. (BRASIL, 2018).

Os principais objetivos do programa são: contribuir para o desenvolvimento rural sustentável; apoiar a regularização ambiental das propriedades rurais do País, no âmbito da agricultura familiar; fomentar processos educacionais críticos e participativos, que promovam a formação, capacitação, comunicação e mobilização social; promover a agroecologia e práticas produtivas sustentáveis. (BRASIL, 2018).

Para que haja uma agricultura familiar fortalecida, é necessário que ela esteja ligada a ações coletivas e envolva inovação institucional, motivo pelo qual mostra-se importante pensar em políticas públicas voltadas a práticas sociais e valores humanos, para que alcancem eficácia maior. Tais valores humanos, por sua vez, devem estar ligados aos valores fundamentais e universais, tais como responsabilidade e justiça. É norma constitucional o direito-dever de defender e proteger o meio ambiente ecologicamente equilibrado, para uso comum das presentes e das futuras gerações. (BRASIL, CF/88, art. 225).

A alimentação saudável é uma questão de responsabilidade e justiça, pois envolve a saúde humana e preservação ambiental. O papel da agricultura familiar é fundamental, devendo estar pautado em ideais que começam na educação dos produtores. A utilização de agrotóxicos na produção agrícola moderna é um tema controverso e delicado, que exige informação e orientação, para que os produtores tenham condições de se posicionar e escolher a melhor forma de produção para sua realidade.

O tema gera controvérsias, mas mostra-se importante a aplicação do princípio da precaução, pois, não havendo consenso científico, é preciso atenção especial à saúde humana dos agentes envolvidos na produção e posterior consumo destes produtos, bem como quanto à proteção do meio ambiente.

Deste modo, percebe-se que já existe um importante movimento, por parte dos produtores e também pelos programas governamentais supracitados, no sentido da importância da valorização do agricultor familiar e de suas práticas sustentáveis. É necessário propiciar a educação destes atores sociais, para que possam ter consciência da importância do papel que exercem na sociedade e para que possam cada vez mais atuar na preservação ambiental e na colaboração, para que haja alimentação mais saudável e mais acessível.

O presente trabalho teve por objetivo demonstrar a importância da educação ambiental no âmbito da agricultura familiar, tendo em vista a relevante contribuição que o meio rural desempenha na economia brasileira. O método de abordagem foi o analítico-dedutivo. Em síntese, percebe-se que, através da educação ambiental, pode-se construir um país mais saudável; não há dúvidas de que há muitas leis, decretos, diretivas e medidas provisórias, porém é na educação que se forma o futuro, por meio dela pode-se pensar em um país, além de saudável, mais sustentável, com melhor qualidade de vida. Desse modo, quando se relaciona o meio ambiente e a saúde à educação, que é medida de fundamental importância, ocorre uma valorização do papel daqueles que colocam o alimento na mesa do brasileiro.

Palavras-chave: Educação. Meio ambiente. Alimentação. Sustentabilidade. Agricultura familiar.

Referências

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 9 set 2018.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Programa de Educação Ambiental e Agricultura Familiar (PEAAF)**. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/formacao/item/8267.html>> Acesso em: 9 set. 2018a.

BRASIL. Governo do Brasil. **Educação Ambiental para a Agricultura Familiar**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2012/03/educacao-ambiental-para-agricultura-familiar>> Acesso em: 10 set. 2018b.

BRASIL. **Lei 9.795**, de 27 de abril de 1999. Disponível em: <<http://www2.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=321>>. Acesso em: 9 set. 2018.

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.

VARGAS, Rosângela de Carvalho; FERREIRA, Luciana. **A agricultura familiar e a educação no campo**. Universidade Federal do Paraná. Disponível em:
<<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38665/R%20-%20E%20-%20ROSANGELA%20DE%20CARVALHO%20VARGAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 9 set. 2018.

REFLEXÕES SOBRE *SER* PROFESSOR

Alana Silva Sgorla*

Ingrid Bays**

A realidade da educação básica pública, no Brasil, impõe aos seus professores desafios que originalmente não estavam ligados à profissão. Ser professor, hoje, não tem o mesmo sentido de ser professor há tempos atrás, nem mesmo se constitui em uma imagem social única, compomos uma diversidade que se vê e é vista com disparidade.

Em tempos confusos no campo educacional, em que cogita-se que o “notório saber” bastaria para a atuação docente, na qual todos palpitam sobre as escolas, seus profissionais e suas práticas, precisamos retomar as discussões sobre a importância da atuação do professor na sociedade, já que ele está imbricado no projeto de escola, de cidadania e de sociedade que almejamos.

É objetivo deste trabalho refletir sobre a importância do papel social dos professores, da sua prática e da sua formação, de quanto sua atuação interfere na ação educativa. O tema permeia as pesquisas das autoras, relacionadas à educação, sua função e possibilidades de transformação nos diferentes espaços e temporalidades. Metodologicamente, este estudo de abordagem qualitativa está pautado pela pesquisa bibliográfica.

Autores como Celso Vasconcellos e Miguel Arroyo destacam a importância do papel do professor em seus estudos; para Vasconcellos (2001, p. 48), “o professor tem um grande papel dado que trabalha com dois elementos da maior importância para a espécie: as novas gerações e o conhecimento [...] É uma das experiências mais fortes e significativas do ser humano: poder participar da formação do outro”.

Segundo Arroyo (2000, p. 19), “quanto mais nos aproximamos do cotidiano escolar mais nos convencemos de que a escola gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo. São eles e elas que a fazem e reinventam”. Se o

* Professora da rede pública estadual e municipal. Mestranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), na linha de pesquisa História e Filosofia da Educação. Especialista em Educação com ênfase em Supervisão Escolar pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Licenciada em História pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). *E-mail*: alanasgorla@gmail.com

** Educadora Social pela Fundação de Assistência Social de Caxias do Sul/RS (FAS), lotada na Casa de Acolhimento Estrela Guia. Advogada (OAB/RS 96.662). Mestranda em Educação pela UCS, na linha de pesquisa História e Filosofia da Educação. Especialista em Gestão Social: Políticas Públicas, Redes e Defesa de Direitos pela UNOPAR. Especialista em Direito Processual Penal pela instituição Damásio Educacional. Graduada em Direito pela Faculdade da Serra Gaúcha. *E-mail*: ingridbays@gmail.com

professor é fundamental para a sociedade e um dos responsáveis por reinventar a escola, é relevante observar as questões de identidade individual e coletiva que movem as pessoas à profissão docente e que as mantêm nela.

Não podemos mais centrar a ação educativa em tempos que não constituem a nossa realidade, referindo-se com nostalgia ao reconhecimento social que a profissão já teve e esperando que a sociedade e as famílias retornem às formas que tiveram no passado. É preciso refletir sobre as continuidades e descontinuidades da profissão docente ao longo da História, compreendendo que essas transformações estão inseridas no contexto social, político, econômico e cultural que transformou também a nossa sociedade, e enfrentar os desafios que a realidade nos impõe.

O que é ser professor hoje? Quais as responsabilidades que a profissão nos traz? O quanto o ser professor reflete o ser humano que é o professor? Autores como Paulo Freire, Antonio Nóvoa e Miguel Arroyo trazem em seus estudos a importância da natureza do trabalho do professor, relacionada a sua constituição como ser humano. Jennifer Nias (1991 apud NÓVOA, 1992, p. 22) também destaca essa abordagem quando diz: “O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor.”

Nóvoa (2011, p. 17) afirma que “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”. Ao relacionar o ser-pessoa ao ser-professor, o autor coloca que as escolhas feitas no exercício da função docente revelam a maneira de ser e de ensinar do professor e contrõem a sua identidade, em um movimento dinâmico da forma como cada um “se sente e se diz professor”. (p. 16).

Para Freire (2011, p. 46) “não é possível também formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros substantivamente exige de nós”. Nos constituímos professoras e professores no cotidiano do ensino, das aprendizagens que construímos e nas relações humanas que estabelecemos.

Segundo Arroyo (2000, p. 27), precisamos problematizar as imagens de professor que amamos e odiamos, que nos enclausuram e nos libertam. Para o autor, o exercício da docência está diretamente ligado à totalidade da vida pessoal dos profissionais, porque ser professor é muito mais que apenas exercer a função. “Os tempos de escola invadem os outros tempos. [...] Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte da nossa vida pessoal. É o outro em nós.”

Se a profissão de professor exige tanto dos seus profissionais, qual o significado social de manter-se professor (bom profissional)? O quanto isso constitui uma resistência cotidiana nos contextos educacionais brasileiros? Se esses profissionais não estiverem conscientes da relevância social e cultural do seu ofício, do sentido social de sua vida e dos seus esforços, buscando uma prática reflexiva em seu fazer profissional, com objetivos claros que sua ação dentro e fora da sala de aula são fundamentais para a transformação social, pouco estarão fazendo pela formação integral dos seus educandos.

Diante de uma sociedade que se destaca negativamente pela desigualdade, onde a maioria sofre as duras penas as consequências da sua “desinformação”, a ação dos educadores precisa ser efetiva, primordialmente na educação básica, mas também em outros espaços onde os processos formativos acontecem. Diante disso, Freire (1997, p. 83) nos alerta sobre a seriedade da prática docente e da importância da formação continuada, pois um professor que “não estuda e ensina mal o que mal sabe, que não luta para que disponha de condições materiais necessárias à sua prática docente, se proíbe de concorrer para a formação da imprescindível disciplina intelectual dos estudantes. Se anula, pois, como professor.

Se voltamos o olhar para a formação de professores, o contexto é preocupante, a mercantilização da educação no País torna mais grave a situação. Enquanto professores, precisamos dominar o conhecimento técnico (*como ensinamos*), mas sobretudo, ter clareza sobre *o que, para quem e para que* ensinamos. Caso contrário, apenas estaremos contribuindo para a manutenção de uma sociedade desigual, formando sujeitos que também não terão clareza do seu papel e da importância da consciência de cada um, na manutenção da democracia e na construção de uma sociedade que seja socialmente justa para todos e todas.

Constituir-se professor implica estudo contínuo, na troca de saberes e de aprendizados com os educandos e, sobretudo, coragem. Manter-se professor no Brasil, especialmente um bom professor, é um desafio e uma forma de resistência. Freire (1997, p. 155) em *A Pedagogia da esperança*, nos ensina que, apesar da semelhança, a palavra esperança em nada se relaciona ao verbo esperar. Para ele esperar seria justamente o oposto, a desesperança. Professores, enquanto profissionais que trabalham essencialmente com o humano, com relações humanas, precisam perpetrar a esperança, pois “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho que a gente se põs a caminhar”.

Palavras-chave: Professor. Pessoa. Humanização. Resistência.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre:** imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

NÓVOA, Antônio (Org.). Os professores e as histórias de suas vidas. In: _____. **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2001.

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO: UMA POSSIBILIDADE DE RESISTÊNCIA AO SABER TÉCNICO-CIENTÍFICO

Ananaíra Monteiro*

As representações sociais (RS) podem ser entendidas como uma interpretação da realidade, em que o autor é a sociedade no cotidiano, e que se expressa através de ideias, valores e conceitos. O estudo das RS é composto por uma rede interdisciplinar de saberes da antropologia, economia, história, psicologia, semiótica e sociologia, que, mantendo as suas especificidades, tem como objeto de estudo a produção de conhecimento como fruto da ordem simbólica do social. (SPINK, 1993).

O poeta Pablo Neruda declama: “E desde então, sou porque tu és/E desde então és sou e somos.../E por amor/Serei... Serás... Seremos...” Do individual ao coletivo, do micro ao macro, e vice-versa, constroem-se e se reconstróem representações sobre o mundo e a sociabilidade humana. No emaranhado de vidas e suas histórias compõem-se novas formas de *ser* e, assim, *somos* aos olhos do *outro*, tornando o *outro* parte de *nós*.¹

Noticiar pelo *outro* não revela quem ele é. É necessário penetrar o *seu* mundo para construir o *meu*, o *nosso*. Produzidas por crenças coletivas, as histórias de vida se inscrevem em construções sociais simbólicas e institucionais. A sociabilidade humana se dá pela conversa entre sistemas de diálogo, ou na ausência dele. Assim como aquilo que é original irradia do ordinário, só terá significado se reconhecido pelo usual. E de que forma serão produzidas as múltiplas formas de conhecimento, se não pelo reflexo de uma inquietação que emergiu no corriqueiro dia a dia? De que servirá a cientificidade se não penetrar no cotidiano?

Na ausência de uma explicação lógica para um determinado fenômeno ou objeto, a sociedade se movimenta para criar seus próprios conceitos, julgamentos e valores. Sempre irão emergir diferentes compreensões que são construídas e reinventadas, de acordo com o contexto que influi no imaginário social em determinado tempo histórico.

A magnitude do processo de produção social das representações não a discrimina diante de outros sistemas de pensamento coletivo, como a ciência e a ideologia. Pelo contrário, assim como se compreende uma sociedade como um sistema econômico e político, deve-se também considerá-la como um sistema pensante. As RS são teorias

* Psicóloga e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.
E-mail: amonteir5@ucs.br

¹ Poema “Talvez” do poeta Pablo Neruda (2004).

sobre saberes populares e de senso-comum, que são partilhadas coletivamente pela comunicação interpessoal, e que produzem uma forma de interpretar o real. (MOSCOVICI, 1988).

Em uma cultura em que a ciência e a razão são exaltadas como incontestáveis verdades, falar sobre crenças ou superstições no meio acadêmico poderia chegar a soar como insanidade ou, com sorte, mera ignorância. Contudo, independentemente de classes sociais, a população procura cada vez mais respostas alternativas. A fluidez social em que vivemos, marcada por uma lógica neoliberal, impulsiona as pessoas a criarem novas necessidades, por vezes imaginadas, e respostas que as satisfaçam.

Em um período histórico caracterizado pela hegemonia de um modelo de saber científico, Serge Moscovici se propôs a pensar na relação individual e coletiva dos sujeitos como “cientistas” do dia a dia, que constituem e transformam a sociedade. O autor “atreveu-se” a romper com a natureza individualista da psicologia social e a introduzir dimensões culturais e históricas na pesquisa psicossocial. Enquanto na primeira o sujeito é compreendido como um mero processador de informações externas a ele, Moscovici considera o sujeito ativo no processo de apropriação da realidade e capaz de reformulá-la. (SANTOS, 2013).

Os estudos das RS têm demonstrado que, ao investigar um determinado fenômeno social, é necessário ir além de sua compreensão em nível quantitativo ou na contextualização histórica. A Teoria considera o processo histórico; contudo, não se limita aos tempos remotos e às tradições imutáveis. Permite aprofundar a investigação de forma crítica, utilizando a linguagem como meio para pensar a relação que se estabelece entre pesquisador e informante de um determinado contexto de realidade investigada. Santos (2013, p. 19) sintetiza este pensamento ao afirmar que a “Teoria das Representações Sociais não só explica os significados de uma determinada realidade objetiva existencial, como também demonstra o grau de pertencimento de um indivíduo ao seu grupo social”.

A riqueza dos estudos em RS permite analisar excessos e ausências de conteúdos que dizem respeito a determinado grupo social e que por vezes se manifesta pelos próprios sujeitos em um discurso fragmentado. Ao mesmo tempo em que a teoria se debruça à produção de conhecimentos (populares e científicos), seu surgimento se deu justamente a partir de uma necessidade emergente de uma crítica ao distanciamento e da impossibilidade de acesso do senso comum à compreensão de conteúdos que lhes dizem respeito. (SPINK, 1993).

A TRS é caracterizada por sua transdisciplinaridade em explicitar múltiplas dimensões de seus campos de estudo e que permite romper com a divisão de territórios disciplinares, uma vez que se situa na interface de fenômenos individuais e coletivos. Sem titubear, Jodelet (1989) afirma que a Teoria das Representações Sociais (TRS) é capaz de contemplar interesses de todas as ciências humanas.

Alves-Mazzotti (2008) propôs-se a trabalhar com as RS aplicadas à educação, por conceber que permitem investigar como se formam e funcionam processos simbólicos que a sociedade utiliza para classificar pessoas e grupos, e interpretar a realidade cotidiana, uma vez que o imaginário social é capaz de orientar práticas, condutas e valores sociais, elementos essenciais pertencentes ao processo educativo.

Moscovici (2005) refere que as pesquisas em educação compreendem processos simbólicos que ocorrem na interação educativa. Dessa forma, para que a pesquisa educacional impacte de maneira significativa nas práticas de ensino, deve-se adotar um olhar psicossocial que compreenda o sujeito social existente em cada sujeito, e o sujeito individual que encontra-se no mundo social.

No campo brasileiro, Jodelet (2011) observa que as pesquisas em RS estão mais voltadas a enfrentar principalmente questões relacionadas a problemas sociais nos âmbitos da educação, saúde, política e de movimentos sociais. A autora conclui que os espaços estudados devem levar em conta a história e ideologia que os permeia. Os âmbitos da educação, saúde e assistência são campos que correspondem a organizações políticas e institucionais, além das particularidades dos problemas em seus contextos.

Compreendendo a educação como uma instituição que tem como compromisso social formar sujeitos pensantes e capazes de construir a sociedade a qual pertencem, questiona-se o quanto o campo educacional permite que estes sujeitos escapem da mera reprodução de um saber especializado que lhes é imposto. O processo de aprendizagem deve contemplar saberes que dizem respeito aos sujeitos e às suas histórias de vida. A construção de conhecimento requer envolvimento emocional que permita significar os conteúdos que lhe são apresentados. O estranhamento do sujeito diante dos saberes técnico-científicos afasta o da possibilidade de sua própria inscrição e construção subjetiva no processo de formação social. A educação, que considera apenas um caminho norteado pela especificidade técnico-científica, não cumpre seu próprio propósito.

Nesse sentido, a TRS pode ser considerada uma teoria democrática, que, além de dar voz aos sujeitos, investiga e intervém de maneira horizontal entre pesquisador e informante. Sem a imposição hierárquica imposta pelo saber científico, compreende-se

que a TRS pode ser revolucionária ao incentivar a autonomia dos sujeitos, na busca de acesso e pertencimento a um saber e a uma realidade que lhe diz respeito.

Ao ir além dos territórios técnico-científicos, a TRS pode construir com a educação propostas de acesso ao conhecimento, que permitam que os sujeitos se apropriem de seu próprio processo de formação, de forma que se sintam agentes ativos, pensantes e capazes de realizar transformações sociais.

Palavras-chave: Representações sociais. Construção social. Educação.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008.

JODELET, Denise. Ponto de vista: sobre o movimento das representações sociais na comunidade científica. **Temas Psicológicos**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 1, p. 19-26, jun. 2011 .

JODELET, Denise. Représentations sociales: un domaine en expansion. In : JODELET, Denise (Ed.). **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989. p. 31-61. Trad. de Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith AlvesMazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, 1993.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Trad. de Pedrinho Guareschi. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MOSCOVICI, Serge. Notes towards a description of social representation. **European Journal of Social Psychology**, v. 18, n. 3, p. 211-250, July 1988.

NERUDA, Pablo. **Vinte poemas de amor e uma canção desesperada**. Trad. de Domingos Carvalho da Silva. 23. ed. São Paulo: J. Olimpyo, 2004.

SANTOS, Marcos Pereira. A teoria das representações sociais como referencial didático-metodológico de pesquisa no campo das ciências humanas e sociais aplicadas. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 9-21, 2013.

SPINK, Mary Jane. O Conceito de representação social na abordagem psicossocial. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 300-308, jul./set. 1993.

A MEDITAÇÃO COMO OBJETO DE PESQUISA CIENTÍFICA E IMPERATIVO PARA UM ESTADO CONSCIENTE

Carlos Roberto Sabbi*

Introdução

Um dos aspectos da violência é seu caráter imanente e que produz o cerceamento cognitivo das mais diversas formas, transformando o sujeito em um ser aprisionado por medos e traumas e, sobretudo, por paradigmas impostos por diversas fontes de poder. O que será tratado neste trabalho diz respeito ao condicionamento ao qual o ser humano é submetido, dos modos mais variados, provocados por todos os setores da sociedade, entre os quais incluem-se as manipulações conscientes e inconscientes às quais estamos expostos.

Talvez, o conjunto de condicionamentos possa caracterizar-se como um dos tipos mais sutis de violência, mas que, ao mesmo tempo, possui um caráter máximo de temporalidade, pois ele é constante, ou permanente, como se queira defini-lo. O fato é que se trata de violência sob os mais diversos aspectos, atingindo o sujeito de modo perene, definitivo, imutável, atuando incessantemente, com variados graus de agressividade.

Portanto, tem-se aqui nesse contexto um dos problemas mais significativos do ser humano, e que se reflete na própria sociedade, por uma decorrência natural: o condicionamento provocado pela repetição incessante e permanente de meias-verdades, inverdades, mentiras e de manipulações conscientes e inconscientes.

Objetivo

Objetiva-se desenvolver uma discussão com diversos autores do tema proposto, no intuito de apontar para o surgimento da meditação como objeto de pesquisa científica. Além disso, tem-se a intenção de apresentar o problema do condicionamento por diversas características e procurar identificar possíveis alternativas para o descondicionamento, a partir da própria meditação.

Orientação teórica

* Universidade de Caxias do Sul e Universidad Autónoma de Madrid. Mestre em educação e doutorando em educação, em bolsa “sanduíche” Capes. Endereço eletrônico: <crsabbi@gmail.com>

A meditação é uma “técnica” ou “prática” mais do que milenar, tendo iniciado no Oriente e somente mais recentemente começou a ser expandida no Ocidente. Ela se relaciona às filosofias do yoga e do budismo. (LEVINE, 2000). Entretanto, esse termo também é utilizado para denominar algumas práticas desenvolvidas por algumas religiões, como o cristianismo, o judaísmo, o islamismo, o taoísmo e o xamanismo, entre outras; dado o desvio da consciência do mundo externo para o interno. (NARANJO, 2005).

No que diz respeito às pesquisas científicas, desde 1936 o conjunto do que se trata a meditação vem sendo discutido. (SMITH, 1975). Foi em torno da década de 60 que a meditação começou a ser objeto de estudos mais rigorosos. (GOLEMAN, 1988; SHAPIRO, 1981). A investigação científica da meditação parte da premissa de que, embora existam diversas técnicas, todas têm uma característica fundamental comum: o controle da atenção. (CAHN; POLICH, 2006; GOLEMAN, 1988).

Um dos autores mais contemporâneos sobre a meditação é Osho que, muito embora já tenha falecido, possivelmente ainda seja a maior autoridade da atualidade. Outros autores como Daniel Goleman e Richard J. Davidson também se dedicam com importante atuação sobre o tema. E, claro, o expoente máximo sobre o assunto é Buda, pois foi a partir dele que tudo começou e que, de modo impressionante, persiste até os dias atuais.

Metodologia

Esta investigação se empregou da hermenêutica reconstrutiva, sobre a qual Trevisan e Deveschi (2011) explicam que ela busca ir além dos propósitos da hermenêutica tradicional, porque quer não só compreender, mas validar as ações linguísticas diante do mundo comum a todos. Trata-se de uma proposta que pretende ser mais ousada, pois, além de buscar o entendimento, propõe-se a construir uma validação das ações linguísticas.

Resultados

Um dos aspectos da violência são os próprios condicionamentos, acontecendo em 360º graus da vida, o que a caracteriza como um grande campo de batalha e de opressão, descaracterizando não somente a ingenuidade inata, mas a própria condição de racionalidade. Desse modo, tendo-se um sujeito condicionado, limita-se sua potencialidade em todos os seus aspectos, deixando o sujeito entorpecido pela sujeição

imposta, limitado e preso aos controles, às induções e aos mais diversos elementos enclausuradores da consciência.

Possivelmente, esse é um dos aspectos que motivam o olhar com mais seriedade para a meditação, seja o fato de que se vive em um amplo estado de condicionamento, provocado por toda uma conjuntura cultural e, especialmente, pelo egocentrismo. Onde quer que o ser humano esteja, estará ele recebendo, de forma visual, auditiva e subliminar, apelos diversos, tentativas de convencimento de todas as coisas, sobretudo mercadológicas, políticas e de ascensão ou manutenção de poder.

Estabelece-se, a partir desse estado de coisas, uma busca pelo descondicionamento do sujeito, ponto em que se apresenta a meditação, como um dos elementos-chave para se avançar nesse complexo processo. Certamente, tal é a envergadura do problema, que outros elementos são imprescindíveis para se juntar a essa luta, de modo que se constitua um legítimo estado de consciência, como modo de enfrentamento. Esse tema, sob essa perspectiva mais ampliada, é matéria e objeto de pesquisa na tese de doutoramento deste investigador, que requer espaço amplo para debate. Portanto, cabe focalizar, aqui, na meditação, mas não somente procurando entender os motivos pelos quais ela vem sendo absorvida pela pesquisa científica; porém, também procurando discutir sobre aspectos que ajudem na sua compreensão, destarte a delimitação necessária.

A meditação se tornou um objeto de estudos da neurociência e, como relata Goleman (1997, p. 132), análoga prática é nada mais que a base da psicologia oriental. O mesmo autor traz uma importante observação no sentido de que, no Oriente, existe um consenso, desobrigado do ponto de vista em que se encontram (científico ou religioso), de que a meditação é o melhor caminho para metamorfosear predicados ideais em traços estáveis. Dessa forma, o autor conclui que foi precisamente esta característica que consentiu a chegada da meditação no meio científico ocidental. (GOLEMAN, 1997, p. 132).

Osho (2015, p. 7) diz que “é preciso prestar atenção quando se fala sobre algo como meditação, pois ela não é um objeto, e sim um estado subjetivo”. O autor, observando que a ciência usa a concentração como seu método e que a filosofia usa a contemplação, ele quer salientar que nada disso é meditação, pois, segundo ele, meditação é sentar-se sem fazer nada – não usar seu corpo nem sua mente. Por sua vez, Herrán Gascón (2018, informação verbal) diz que, dentro de um processo formativo

completo, no qual inclui a fase de condicionamento, descondicionamento, vazio e autoconhecimento, a meditação é o único caminho para se chegar lá.¹

Conclusões

A partir do início do interesse científico pela meditação, é possível encontrá-la, na contemporaneidade, em setores da nossa sociedade, como, por exemplo, em escolas, universidades, empresas e assim por diante. Não é aceitável definir o momento como um modismo, diante de uma prática que vem ultrapassando séculos após séculos, no lado oriental do nosso Planeta. Pode ser compreendido como um rompimento da barreira histórica que predomina entre o conhecimento dos dois hemisférios, possivelmente pelo próprio valor intrínseco que a meditação possui. A maior prova dessa sua importância está no fato de que são poucas as coisas que sobrevivem a um tempo similar, como é o caso em questão. Parece não existirem dúvidas de que sua transformação em objeto de pesquisa científica deu-se a partir desse reconhecimento, mesmo que tardio, por parte dos meios acadêmicos e profissionais. A propósito, este pesquisador, há um bom tempo, tenta entender o motivo da existência dessa separação do conhecimento entre as culturas orientais e ocidentais, sem nunca ter se deparado com uma explicação plausível.

Quanto ao descondicionamento, não se pode fugir, de certa forma, do processo de manipulação, já que a totalidade dos fatos é uma impropriedade teórica. Porém, na medida em que se desenvolve uma ampliação de um estado consciente, vários elementos contribuirão para uma postura mais liberta do ser como, por exemplo, criticidade aguçada, criatividade ampliada e muitos outros elementos, sobre os quais é pertinente um aprofundamento no tema.

Conclui-se que a meditação é um imperativo para o estabelecimento de um estado consciente, o qual, por sua vez, é o único capaz de enfrentar o condicionamento.

Palavras-chave: Alienação. Condicionamento. Educação. Meditação. Estado consciente.

Referências

CAHN, B. R.; POLICH, J. *Meditation states and traits: EEG, ERP and neuroimaging studies*. *Psychological Bulletin*, v. 132, n. 2, p. 180-211, 2006.

GOLEMAN, D. **A mente meditativa**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1997.

¹ Informação verbal proferida em 2018 ao autor, por Agustín de la Herrán Gascón, professor e pesquisador na Universidad Autónoma de Madrid.

_____. **The meditative mind**: the varieties of meditative experience. New York: G.P. Putnam's Sons, 1988.

LEVINE, M. **The positive psychology of buddhism and yoga**: paths to a mature happiness. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

NARANJO, C. **Entre meditação e psicoterapia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

OSHO. **Aprendendo a silenciar a mente**. Rio de Janeiro: Sextante, 2015.

SHAPIRO, D. Meditation: clinical and healthrelated applications. **The Western Journal of Medicine**, v. 134, n. 2, p. 141-142, 1981.

SMITH, J. C. Meditation as psychotherapy: a review of the literature. **Psychological Bulletin**, v. 82, n. 4, p. 558-564, 1975.

TREVISAN, Amarildo; DEVECHI, Catia Piccolo Viero. Abordagens na formação de professores: uma reconstrução aproximativa do campo conceitual. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 409-426, 2011.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA ENQUANTO ESTRATÉGIA POLÍTICA DE EMPODERAMENTO NO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO

Heloísa Giron*
Graziela Rossetto Giron**

O ser humano, diferentemente dos outros animais, não nasce com suas capacidades totalmente desenvolvidas. É ao longo de sua vida, pelas relações que estabelece com outros homens, que ele as desenvolve. No entanto, não existe uma única forma de educar, tampouco um único modelo de educação. De acordo com o tipo de organização social, política e econômica de uma sociedade, em um certo tempo histórico, a educação assume características diferenciadas.

No sistema capitalista, a educação tem a tarefa de preparar os indivíduos para incorporar valores, ideias e formas de comportamento, capazes de garantir o poder das classes dominantes. Por consequência, esse modelo de educação irá reproduzir uma sociedade com indivíduos passivos, que tendem a adaptar-se ao mundo em lugar de tornarem-se sujeitos, com o entendimento e o poder para criar, transformar e atuar conscientemente sobre ele.

Como contraponto a essa concepção de educação, surge a Educação Popular, uma proposta educacional voltada aos interesses populares, visando a ser uma educação democrática, ou seja, propiciar maior conscientização aos excluídos da sociedade, para que lutem pela garantia dos seus direitos como cidadãos. Suas práticas estão, predominantemente, voltadas para o exercício da cidadania, para a afirmação e o desempenho do papel que as classes populares deveriam assumir no cenário político e social.

A Educação Ambiental (EA) crítica e a Educação do Campo (EC) feitas neste estudo partem das características dessa proposta, no que diz respeito aos pressupostos epistemológicos de suas práticas. Pode-se dizer que ambas entendem a educação como caráter transformador, na medida em que partem da leitura da realidade dos educandos – relacionada aos aspectos da macroestrutura social onde estes se encontram – para fomentar a problematização desta, a fim de que os atores do processo educativo se

* Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

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

reconheçam sujeitos sociais capazes de inferir criticamente na estrutura problematizada. (KOLLING, 1999; CARVALHO, 2008).

A EC corresponde a um conjunto de propostas educativas que visam à valorização do camponês, a partir do entendimento do campo como local de vida, isto é, como local de trabalho, moradia, lazer, construção de relações sociais e cultura. Assim, defende que *para e com* a população do campo, se construa uma proposta educativa que respeite as particularidades deste espaço. (KOLLING, 1999).

A EA, assim como a EC, busca a construção de valores compartilhados entre os sujeitos do processo educativo; leva em conta que a crise civilizatória de caráter ambiental exige uma nova organização social para a sua superação; também entende que, para que esta transição ocorra, é necessário que haja o compartilhamento de significados e valorações que alicerçam comportamentos ecologicamente orientados. (CARVALHO, 2008; GUIMARÃES, 1995).

Em vista disso, propõe-se discutir neste estudo algumas das aproximações entre a EC e a EA crítica, tendo em vista o sentido de construção de valores compartilhados e sujeitos sociais a que estas se dispõem. Isto é feito a partir da análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola estadual de Ensino Fundamental inserida em um assentamento rural vinculado ao MST.

Para o estudo e a exploração deste documento, utilizou-se a *Análise de Conteúdo* proposta por Bardin (2011). A primeira etapa consistiu em uma leitura flutuante do documento. Num segundo momento, uma apreciação mais atenta e analítica permitiu que fossem retirados excertos do texto, que constituíram as denominadas *unidades de significado*; estas, quando isoladas, ajudaram na etapa de categorização. A partir das categorias estipuladas, foram explorados elementos considerados importantes no interior de cada uma delas, para que se pudesse compreender a relação e “como” o PPP pauta a inter-relação de categorias que envolvem questões ambientais e a realidade dos estudantes.

A partir dos resultados desta pesquisa, constituíram-se duas categorias: uma composta por excertos que expressam questões, diretamente, pertinentes à educação ambiental, denominada de *Referência às questões ambientais* e, outra, que faz menção à ideia de realidade dos estudantes: *Referência à realidade dos educandos*.

Na primeira categoria *Referência às questões ambientais*, as unidades de significados nos permitem compreender a relação da emergência da escola em consonância com a pauta das questões ambientais. A primeira referência evidenciada

está no próprio nome da instituição, em alusão a um destacado sindicalista, ambientalista e ecologista que apoiava a luta do MST. Nesse sentido, o ideal de escola e os reflexos sobre o currículo e as demais práticas educativas são encontrados desde a perspectiva dessa denominação.

A tipologia dos projetos confirma tal viés. A temática dos projetos envolvendo hortas escolares, organização e limpeza do espaço da instituição, e o reaproveitamento de sucatas vão ao encontro do foco que diz respeito ao cuidado ambiental. Nesse sentido, no PPP, percebe-se o ambiente como tema gerador de uma série de projetos que atravessam todas as disciplinas do currículo, propiciando o modo interdisciplinar de ensinar. Ainda por meio das unidades de significado, e mantendo o encadeamento dos elementos textuais observados na análise do PPP, existe uma indicação clara no documento de que, nesta escola, todas as práticas pedagógicas devem ser pautadas pela experiência cotidiana, levando em consideração a realidade dos educandos.

Há um apelo pela valorização da realidade dos assentados, fazendo com que haja sentido naquilo que se ensina. O foco em agenciamentos coletivos, durante as atividades escolares, e o empoderamento, a partir de ações locais, como o cultivo da amora, da agroecologia e da preservação do meio ambiente, também são destacados, o que confirma que ambas as categorias podem ser relacionadas, pois a realidade da própria comunidade se confunde com práticas de educação ambiental, não apenas na escola, mas também fora dela.

Sobre a categoria *Referência à realidade dos educandos*, a primeira unidade de significado diz respeito ao resgate das origens dos assentados e do próprio assentamento, o que permite que os alunos consigam perceber, nas próprias atividades escolares – e na própria instituição escola –, uma extensão, um prolongamento de elementos importantes que constroem a identidade de sua própria comunidade. Isso pode ser evidenciado na luta pela instituição, a própria escola, que é tema discutido dentro espaço escolar.

O ideal de luta, o que confirma o viés de empoderamento, é elemento recorrente na discussão, principalmente quando no PPP percebe-se um apelo à organização da escola como um espaço de construção, democracia, igualdade e liberdade. Associada a isso, há uma perspectiva transformadora que pauta a escrita do documento, no momento em que o mesmo deixa clara a necessidade de todos serem sujeitos da sua própria história, o que conduz a uma postura ativa de transformação do real.

A ideia de transformação também pode ser percebida quando há incitação à construção de uma outra/nova realidade educacional, considerando a necessidade de

incluir todos os membros no processo educativo, tal qual o imperativo da vida em comunidade. Embora o foco pareça estar sempre voltado para a comunidade onde a escola está inserida, há uma referência interessante que diz respeito à necessidade de uma preparação para a vida fora daquela comunidade, o que sinaliza um importante diálogo entre distintas realidades: a do assentamento e a do exterior a ele, mesmo que o documento enfatize um ensino pautado na integração comunidade-escola.

Por meio da análise do PPP da escola, pode-se traçar algumas aproximações entre a EA e a EC, tendo como fio condutor a construção dos sujeitos sociais a que estas se propõem. Essa estruturação pode ocorrer, como aponta o documento analisado: através da identificação dos educandos com figuras que sintetizam o ideal ambientalista no meio rural, como é o caso daquele que empresta seu nome à escola; por meio da dimensão histórica, com o reconhecimento de onde se vem, expresso a partir da valorização da história do assentamento e da escola; mediante a identificação das condições materiais de manutenção da vida, o que se percebe devido à preocupação em tratar de temas referentes à produção agrícola do assentamento; e, ainda, em uma dimensão de projeto, tendo em vista onde se espera chegar, buscando que os educandos possam se reconhecer como sujeitos da história de sua comunidade.

Palavras-chave: Educação do campo. Educação ambiental. Educação popular.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2008.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas: Papirus, 1995.

KOLLING, Edgar Jorge; Ir. Néry; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Ed. da UnB, 1999.

TEMPO DE QUE FAZER

Ingrid Bays*
Alana Silva Sgorla**

Os debates sobre o atual contexto político, social e econômico no País precisam ocupar os espaços coletivos, incluindo primordialmente aqueles educativos, na medida em que está em pauta a supressão de direitos e garantias fundamentais conquistados a partir de duras penas. Pretende-se utilizar como base para um discurso de resistência os ensinamentos de Paulo Freire, que ocorreram em momentos da história nacional, que se assemelham em alguns aspectos com os dias de hoje. Em que pese seja óbvio pensar na concepção freireana para os(as) educadores(as) progressistas, vive-se um momento em que os discursos de ódio ou a neutralidade permeiam os espaços educativos, colocando em risco a manutenção da democracia no País. Assim, é preciso voltar a dizer o “óbvio”.

O objetivo do presente trabalho é, portanto, ressaltar a necessidade de manter a influência de Paulo Freire viva nos espaços coletivos, sobretudo os educacionais, sejam eles de educação formal, não formal ou informal, a fim de que se compreenda a importância da consciência política a ser trabalhada pelos(as) educadores(as) e educandos(as) em suas práticas, para que se possa manter acesa ou reascender a chama da democracia e da luta pelos direitos humanos. O tema, além de tudo, permeia as pesquisas das autoras, pois a justiça social e as demandas que daí surgem estão diretamente vinculadas aos temas centrais de pesquisa, que visam a dar voz aos sujeitos envolvidos.

Se, por um lado, para uma corrente de educadores(as) progressistas, preocupados com a justiça social, Paulo Freire é uma obviedade, ou seja, o autor de cabeceira, a referência para a construção e aplicação de pedagogias e metodologias vinculadas ao social, a atuações práticas, também há quem pense o contrário. Uma corrente conservadora, também reacionária, apresenta o autor como um mal na educação, um elemento subversivo, sendo perigoso estudá-lo, utilizando-se das mídias sociais aos

* Mestranda em Educação pela UCS, na linha de pesquisa História e Filosofia da Educação. Especialista em Gestão Social: Políticas Públicas, Redes e Defesa de Direitos pela instituição Unopar. Especialista em Direito Processual Penal pela instituição Damásio Educacional. Graduada em Direito pela Faculdade da Serra Gaúcha. Educadora Social pela FAS (Fundação de Assistência Social de Caxias do Sul/RS), lotada na Casa de Acolhimento Estrela Guia. Advogada (OAB/RS 96.662). *E-mail:* ingridbays@gmail.com

** Mestranda em Educação pela UCS, na linha de pesquisa História e Filosofia da Educação. Especialista em Educação com ênfase em Supervisão Escolar pela UCS. Licenciada em História pela UCS. Professora na rede pública estadual e municipal. *E-mail:* alanasgorla@gmail.com

projetos de lei, com o intuito de evitar que sua “ideologia” seja discutida nos espaços formais de ensino.

Como bem se sabe, Freire vivenciou uma época conturbada em nosso País, enfrentando a repressão, não podendo deixar de ser mencionado que o princípio da construção de suas ideias se deu no pós-guerra. Quando escreveu sua tese para o concurso da Escola de Belas-Artes de Pernambuco, intitulada Educação e Atualidade Brasileira (1959), fez menção diversas vezes à inexperiência democrática do povo brasileiro, a qual refletia na “educação desvinculada da vida, autoritariamente verbal e falsamente humanista, em que nos desnutrimos”. (FREIRE, 2001, p. 12).

Identificando a democracia como uma novidade, uma descoberta, era possível vincular os passos duvidosos que se dava em direção a ela, até porque ainda se encontrava enraizado um gosto pelo autoritarismo, fazendo parecer mais fácil quando decidem por nós, já que a democracia pressupõe o diálogo, a abertura ao outro, o envolvimento com a tomada de decisão. E nesse “jogo” o cidadão precisa ganhar sua consciência ativamente, pois “se há um saber que só se incorpora ao homem experimentalmente, existencialmente, este é o saber democrático”. (FREIRE, 2001, p. 15).

É nítido, então, que a construção da democracia não é automática, demandando uma adaptação histórica e cultural. Pautar-se em um discurso aliado aos direitos humanos é uma forma de lutar pela democracia e contra a opressão e a tirania dos poderes estabelecidos. (SANTOS, 2016, p. 38). Ao assumir um discurso democrático, no entanto, o(a) educador(a) deve estar atento(a) para não cair na hipocrisia de falar em democracia e agir autoritariamente, apropriando-se do saber como algo seu. Isso porque “de nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre”. (FREIRE, 2009, p. 62). Um dos grandes legados de Paulo Freire é justamente aliar o discurso com a prática, o denominado *quefazer*, que conceitua a práxis e ação-reflexão defendida pelo autor. A democracia, de forma alguma, pode ser utilizada a favor da manutenção do opressor, dos poderes instituídos, pois “falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa”. (FREIRE, 2012, p. 89).

No entanto, mesmo depois de um considerável tempo, a dita inexperiência democrática parece se manter e se fortalecer, sendo necessário ir mais além, pensando-se em alternativas de resistência. Como destaca Moretti (2018, p. 416), ao aderirmos a uma resistência freireana, não atuamos só como uma prática de autodefesa, como uma reação, mas sobretudo utilizando-a como uma ação ou política ofensiva, em que “a

boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar”. (FREIRE, 2009, p. 60-61). Um brigar que significa, nas poéticas palavras do educador, a luta pela justiça social, o uso da palavra como instrumento para fortalecimento dos oprimidos, a não aceitação dos discursos de ódio. É não acreditar que a realidade está posta e que nada poderemos fazer. É não nos acomodarmos. E é, primordialmente, trabalhar nos espaços, sejam eles acadêmicos ou não, as condições para que se participe democraticamente. Enquanto processo metodológico, pretende-se realizar um levantamento bibliográfico dos estudos freireanos relacionados à democracia, participação e resistência assim como de autores secundários que já efetivaram tal análise, fazendo um paralelo com as pesquisas de mestrado das autoras, pois ambas estão pautadas em um cunho social. Não obstante, ambiciona-se encontrar atividades práticas que ocorram em espaços de educação formal e não formal baseadas nas ideais de Paulo Freire e que dialoguem com o povo.

Por fim, entende-se que abordar um conteúdo freireano para se fazer resistência às opressões e lutar pela democracia pode parecer, para educadores(as) progressistas, algo extremamente óbvio. O momento político do País, no entanto, nos mostra que a liberdade dos oprimidos assusta, a conscientização das massas populares, que obviamente não interessa ao poder, vem sendo reprimida, inclusive por meio das vias legais e institucionais. Ocorre que assim como o saber democrático, “a responsabilidade não pode ser incorporada ao homem intelectualmente, mas vivencialmente”. (FREIRE, 2001, p. 12). Como educadores(as), pode-se afirmar que o exercício da democracia é um compromisso ético e político e devemos instigar a discussão dos problemas com quem os enfrenta, com o povo, na sua caminhada diária.

Não se tenciona utilizar os pensamentos de Freire como uma receita pronta, ou algo que não merece uma análise crítica. Mas certamente é uma linha que ainda se entende contemporânea, que merece apreciação e que, em suas palavras, dá a coragem de nos experimentarmos democraticamente. Já que a bravura da elite em levantar bandeiras preconceituosas, engajados na supressão dos nossos direitos mínimos é escancarada, precisamos de exemplos que nos motivem a trilhar uma caminhada oposta a isso, e certamente encontramos em Freire, em suas palavras e em seu legado, não podendo nos conformar apenas com a leitura de suas obras, mas militantes em nossa atuação diária, nos espaços que ocupamos.

Essa escrita se transforma no desafio de resgatar as “moscas na sopa”, como retratou o artista Raul Seixas em uma música que faz crítica à época da ditadura, “e não

adianta vir me dedetizar, pois nem o DDT pode assim me exterminar, porque você mata uma e vem outra em meu lugar”. Significa que, apesar das medidas utilizadas para coibir aqueles que lutam ao lado dos oprimidos, sempre haverá outros para continuar a luta. Somos muitas e muitos contra o retrocesso, o autoritarismo e a lógica neoliberal que engole a nossa humanidade. A resistência, a luta, a união, o sonho e a esperança são capazes de nos conduzir a pequenas revoluções, motores para as grandes mudanças, aquelas capazes de abalar os poderes constituídos em nosso País, visando a uma concreta justiça social.

Palavras-chave: Democracia. Paulo Freire. Resistência.

Referências

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2001.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

MORETTI, Cheron Zanini. Resistência. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma nova visão da Europa: aprender com o Sul. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, n. 43, p. 24-56, set./dez. 2016.

REPENSANDO A DIVERSIFICAÇÃO DOS CONTEÚDOS NO ENSINO MÉDIO

Juliane Bartelle*
Rochele Rita Andreazza Maciel (Orientadora)**

Introdução

As perspectivas de relacionar o Ensino Médio com a Educação Física remetem a discutir sobre a importância deste contexto estar situado como componente curricular obrigatório neste nível de ensino e de como o professor pode ter influência na escolha dos conteúdos a serem trabalhados com esta faixa etária de alunos.

A escola vive um novo tempo escolar e, para dar conta desse contexto, é necessário oportunizar a formação do profissional da Educação Física, discutir novos currículos e novas práticas nas aulas de educação física, indo além dos esportes. Entretanto, muitos profissionais ainda não aderem à mudança. Gallardo (2005, p.16) contribui afirmando que não dá para estar preparando a formação de professores numa perspectiva meramente tecnicista, em que apenas o esporte seja o foco principal.

Nessa perspectiva, os professores, nas aulas de Educação Física, vêm ainda empregando, nas aulas práticas, somente esportes culturalmente praticados no Brasil, como, por exemplo, o futebol. Porém, esquecem que podem estudar e se qualificar permanentemente modificando essa realidade. Assim, partindo dessas reflexões e com a intenção de buscar contribuições em que se inserem as questões levantadas, propõe-se discutir o seguinte problema: “Os professores de Educação Física, que atuam no Ensino Médio, vêm oportunizando aos alunos diversificação nos conteúdos a serem trabalhados nas aulas?” Diante deste contexto, o objetivo do trabalho é investigar se os professores de Educação Física, no Ensino Médio, vêm oportunizando aos alunos diversificação nos conteúdos a serem trabalhados durante as aulas e analisar se os conteúdos que constavam no plano de trabalho coincidiam com as informações coletadas na entrevista.

Grupo de trabalho: a educação como estratégia política de luta e resistência

Tendo em vista que este grupo de trabalho promove reflexões sobre possibilidades relacionadas ao campo educativo, torna-se evidente a semelhança com este estudo,

* Acadêmica do Curso de Educação Física – Licenciatura na Universidade de Caxias do Sul.

** Doutoranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Docente da Universidade de Caxias do Sul; Coordenadora pedagógica da Educação Básica no Colégio São José (Caxias do Sul). *E-mail*: rramacie@ucs.br

justamente pelo fato de buscar uma nova perspectiva sobre os planos de estudo e os conteúdos que estão sendo trabalhados na Educação Básica, no Ensino Médio, em cinco escolas públicas estaduais das cidades de Farroupilha e Pinto Bandeira – RS. Ainda neste viés, este artigo propõe um novo pensamento sobre a prática pedagógica deste nível de ensino, em que professores tenham o entendimento e a preocupação de que devem estar em constante formação, para que as práticas pedagógicas sejam ampliadas.

A Educação Física é uma área do conhecimento que vem lutando por seu espaço escolar e é de suma importância, pois ela tem como função compreender e discutir com os adolescentes os valores e significados que estão por trás das práticas corporais. O professor desta disciplina deve estar consciente de seu papel, e promover práticas pedagógicas em que os sujeitos entrelacem os conhecimentos adquiridos na escola para fora dela. Pensando em possibilidades de mudanças, o governo federal está propondo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio. A BNCC pretende estabelecer conhecimentos, competências e habilidades para que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica e consigam realizar essa projetividade na formação de futuro cidadãos.

Por estas razões, o tema da pesquisa *Repensando a diversificação dos conteúdos no Ensino Médio*, procura mostrar a realidade da organização curricular dos planos de estudos de diferentes realidades públicas escolares, sem saber o que deve ser priorizado no conteúdo para melhor acontecer a aprendizagem quanto a essa área de conhecimento.

Metodologia

Os sujeitos da pesquisa são cinco professores formados em Licenciatura em Educação Física e que estavam atuando em escolas estaduais dos municípios de Farroupilha-RS e Pinto Bandeira-RS.

Para coletar as informações, primeiramente um contato inicial com cinco escolas públicas para a aprovação da realização da pesquisa, assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e agendamento da entrevista com o professor. A segunda etapa foi aprimorar-se dos planos de trabalho, no Projeto Político-Pedagógico, a fim de compor uma análise documental; na terceira, foi realizada a entrevista, a fim de compreender e esclarecer os objetivos da pesquisa.

Resultados

Pensar no entrelaçamento entre a legislação brasileira, o projeto político-pedagógico e a prática educativa no contexto escolar não é tarefa fácil, mas não impossível de acontecer. A escola enquanto instituição de ensino busca elaborar com os professores um projeto político-pedagógico que contém princípios pedagógicos para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e atuantes na sociedade em que vivem.

Para compreender a definição do plano de trabalho no projeto da primeira escola – conteúdos propostos para 2018 –, foram compostos basicamente os esportes coletivos (basquete, handebol, vôlei e futsal) e dois esportes individuais: o atletismo e a ginástica. Ao correlacionar essa análise com a entrevista do primeiro sujeito, é incompatível entrelaçar o documento escolar com a prática, pois sua resposta neste diálogo expõe que “a escola tem o plano de trabalho, mas é algo para ter apenas como foco, uma base”. Nota-se que o sujeito não realiza a vinculação entre currículo e sua prática docente, ou seja, não propõe o seguimento do plano de trabalho, mudando os conteúdos. Os autores Kravchychyn et al. (2008) afirmam que os professores precisam ampliar sua estrutura conceitual e metodológica, na qual irá implicar diretamente um processo de planejamento e organização, que dará suporte para ter uma sequência pedagógica e uma estrutura de aula.

Quanto à diversificação dos conteúdos, os sujeitos respondem que os principais conteúdos a serem ensinados são todos; não acreditam que haja algum mais importante que outro. Já outros respondem diferentemente expressando que “o mais importante é o desenvolvimento socioafetivo entre os alunos, professores e escola, onde o esporte proporciona, ensinar os alunos a ganharem e a perderem, porque num jogo muito mais vezes se perde do que se ganha; cooperarem com a equipe, e que o movimento seja efetuado de forma correta.

Por estas expressões dos professores, percebe-se o quanto a Educação Física ainda precisa ter investimento nas escolas e nos professores, ou seja, podem e devem ampliar as possibilidades percebendo que o componente curricular pode ser expandido e diversificado nos conteúdos, tais como: dança, lutas, ginásticas, esportes, jogos e natureza. Em cada conteúdo destes, há uma imensidão de atividades e esportes que podem vir a ser ensinados nas escolas. O esporte por sua vez, interpretado diversas vezes pelos professores como apenas futebol ou futsal, pode ser desenvolvido sob outras

práticas pedagógicas ou até mesmo abranger a dimensão da aprendizagem de outros esportes a serem trabalhados na escola.

Após a análise documental dos planos de trabalho e a categorização das respostas obtidas nas entrevistas, chegou-se ao resultado de que os professores não diversificam os conteúdos, dando importância apenas para esportes coletivos, e que não utilizam referenciais teóricos para desenvolverem seu plano de trabalho e diversificarem as práticas pedagógicas.

Conclusão

De acordo com o objetivo proposto neste estudo, sobre os conteúdos das aulas de Educação Física no Ensino Médio, pelos professores, é possível concluir de forma geral que não são diversificados. Os professores vêm trabalhando apenas os esportes coletivos mais conhecidos como vôlei, futebol, handebol e basquete, e outros se limitam a diversificar por meio do espaço físico.

Refletir sobre a diversificação dos conteúdos no Ensino Médio significou certificar-se de que os professores devem se atualizar, possibilitando um conhecimento além das práticas corporais já realizadas na escola; de que realizar um diagnóstico sobre a turma é importante para ter um ponto de partida para o planejamento das aulas.

Assim, os resultados indicam a necessidade de implementação nos cursos de licenciatura para Educação Física, uma disciplina que vise à construção e à importância de ter um plano de trabalho, com referências e que as instituições públicas ampliem as formações continuadas para outros conteúdos. Ainda é preciso melhorar o ensino, tanto na escola como nas universidades, porque os professores necessitam aprender a dedicar maior tempo à elaboração do planejamento de suas práticas pedagógicas, utilizando-se de teorias diversificadas, em busca de conhecimentos além da graduação, como, por exemplo, participando de cursos, congressos voltados à educação, a fim de terem uma base mais sólida e poderem construir o processo de ensino e aprendizagem com os educandos, de forma mais segura e eficaz.

Palavras-chave: Educação Física. Ensino Médio. Conteúdos. Diversificação.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

GALLARDO, J. S. P. **Educação física escolar**: do berçário ao ensino médio. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

KRAVCHYCHYN, C.; OLIVEIRA, A. A. B.; CARDOSO, S. M. V. Implantação de uma proposta de sistematização e desenvolvimento da Educação Física do Ensino Médio. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 39-62, maio/ago. 2008.

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM SAÚDE: REFLEXÕES A PARTIR DA SAÚDE COLETIVA

Luani dos Santos Paim*
Elizabete Bertele**

A Saúde Coletiva é um campo interessado e privilegiado para a discussão da relevância social do trabalho em saúde. Dessa forma, tem impulsionado reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem, visando à produção de um cuidado humanizado, integral e voltado para as necessidades da população. Sabe-se que a saúde acumulou como tradição a orientação pela doença e pela reabilitação, tendo como base o modelo biomédico, hospitalocêntrico, organizado a partir de especialidades e cujas práticas assistenciais caracterizam-se por ações de cunho curativo e individual. No Brasil, sobretudo a partir do Movimento Preventista e da Reforma Sanitária, houve tensionamentos e questionamentos a esse modelo, que impulsionaram alterações na formação de novas gerações profissionais e no trabalho em saúde. No entanto, apesar disso, não se rompeu com a hegemonia do paradigma biomédico. Assim, a Saúde Coletiva toma a formação como estratégia para transformar as práticas em saúde e tem como objetivo contribuir para a mudança do quadro atual predominante. (CARVALHO; CECCIM, 2013).

A expressão *educação na saúde* é empregada para referir-se à formação e ao desenvolvimento profissional para atuação na área da saúde. Este conceito compreende práticas de ensino, diretrizes didáticas e organização curricular. As instituições de serviço tornam-se fundamentais para o desenvolvimento de habilidades profissionais. Considerando a diversidade dos cenários de atuação e as exigências diárias, que também requerem habilidades de relacionamento interpessoal, é necessário haver atualização constante. A partir disso, as propostas de educação continuada e educação permanente configuram-se como ações direcionadas para a qualificação do trabalho. (FALKENBERK et al., 2014).

Entende-se a educação como potencial estratégico-político de luta e resistência frente a cenários reprodutores de desigualdades. Portanto, acredita-se que, a partir da educação, é possível superar concepções ideológicas reducionistas, estimular o pensamento crítico e favorecer a tomada de consciência do papel social dos profissionais.

* Estudante de Psicologia na Universidade de Caxias do Sul (UCS).

** Professora na Universidade de Caxias do Sul (UCS).

O atual contexto socioeconômico e político brasileiro só ressalta a relevância da defesa de políticas públicas e conquistas como o Sistema Único de Saúde. Dessa forma, é importante conhecer quais as proposições da Saúde Coletiva para o processo de ensino e aprendizagem em saúde.

Este trabalho caracteriza-se como um estudo bibliográfico, de delineamento qualitativo e exploratório. Gil (2010) assinala que as pesquisas exploratórias objetivam proporcionar maior familiaridade com o tema, visando a aprimorar ideias e podem dar origem a estudos posteriores mediante processos mais sistematizados. O objetivo desta pesquisa é identificar proposições atuais da Saúde Coletiva para o ensino e aprendizagem em saúde. Foram utilizados como fontes artigos publicados em revistas científicas entre 2013 e 2018, que enfocassem predominantemente o ensino de graduação de profissionais da saúde e cuja fundamentação teórica se baseasse na Saúde Coletiva. Foram descartados artigos restritos a uma categoria profissional ou apenas um nível assistencial, assim como relatos de experiência e ensaios. Um conjunto de nove artigos corresponderam aos critérios de inclusão. A análise das proposições foi organizada a partir dos eixos currículo e estratégias pedagógicas.

O currículo representa o plano pedagógico e institucional que orienta o processo de ensino de forma sistemática. Os artigos evidenciam que a Saúde Coletiva considera, apesar das várias tentativas e iniciativas, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que o ensino ainda permanece segmentado, tecnicista, centrado em disciplinas isoladas e estruturado a partir do modelo biomédico. Além disso, ressalta-se que muitas vezes os conteúdos tradicionais não dão conta das questões concretas e cotidianas dos serviços de saúde. Frente a isso, o currículo integrado e voltado para o desenvolvimento de competências tem sido apontado como alternativa. Trata-se de uma articulação entre trabalho, ensino e comunidade, que visa a maior contato com a realidade social, bem como oportunizar a construção ativa de conhecimento pelo próprio estudante, de modo a favorecer o posicionamento como sujeito ativo, reflexivo e criativo. (ARAÚJO et al., 2007; SIQUEIRA-BATISTA et al., 2013). Também chamadas de ações extensionistas, a integração ensino-serviço-comunidade ainda pode contemplar a pesquisa. Estas ações integradas visam à produção de práticas, que, para além da técnica, compreendem também a ética, a responsabilidade cidadã e o compromisso social. (SILVA et al., 2013).

Outra alternativa que tem sido citada é o bacharelado interdisciplinar como primeiro ciclo do processo de formação superior, implantada em algumas instituições. O currículo envolve interfaces com as áreas de ciência e tecnologia, humanidades e artes, assim

como componentes optativos que contemplam estudos em saúde coletiva. Pressupõe-se que a exposição a um campo complexo favorece a compreensão da dimensão histórica e social das concepções e práticas de saúde, a sensibilização frente aos determinantes sociais dos problemas de saúde, assim como o desenvolvimento de habilidades e valores importantes para práticas mais humanizadas. (TEIXEIRA et al., 2013). A graduação em saúde coletiva, ou gestão em saúde, aparece como uma opção para qualificar o desenvolvimento de profissionais e é considerada uma inovação. Existem cursos implantados nas cinco regiões do Brasil, formando sanitaristas. (PAIM; PINTO, 2013; BELISÁRIO et al., 2013). Ainda é um curso novo, em fase de implantação, o que é visto como uma fragilidade. No entanto, como aspectos positivos ressalta-se o fortalecimento do sistema de saúde e a atenção às principais demandas sociais. (SAMPAIO; SANTOS, 2013).

Quanto às estratégias pedagógicas, a incorporação de metodologias ativas, no processo de ensino e aprendizagem é citada. Inclui-se nesta concepção o uso de tecnologias da informação. (TEIXEIRA et al., 2013). A ampliação de espaços conjuntos entre instituições de ensino e unidades de saúde é referida como um movimento fundamental para potencializar a aprendizagem, uma vez que permite a confrontação entre saber e fazer. Ou seja, a prática não é apenas um espaço de verificação de ideias, mas também de construção de conhecimentos. Dessa forma, a integração ensino-serviço-comunidade é novamente ressaltada. Além disso, evidencia-se a importância da estimulação ao protagonismo dos estudantes e da problematização das questões de saúde da contemporaneidade brasileira. (TEIXEIRA et al., 2013).

A partir da identificação das proposições referidas, considera-se que a Saúde Coletiva tem contribuído para a formação, propondo alternativas e impulsionando reflexões. Devido aos objetivos deste estudo de cunho exploratório, não foram incluídos relatos de experiência. No entanto, acredita-se que a análise destes materiais em estudos futuros poderá ampliar o reconhecimento das proposições desse campo sobre a formação profissional em saúde.

Palavras-chave: Educação. Formação. Saúde. Saúde coletiva.

Referências

ARAÚJO, Dolores; MIRANDA, Maria Claudina Gomes de; BRASIL, Sandra. Formação de profissionais de saúde na perspectiva da integralidade. **Revista Baiana de Saúde Pública**, Salvador, v. 31, Supl.1, jun. 2007.

BELISÁRIO, Soraya Almeida et al. Implantação do curso de graduação em saúde coletiva: a visão dos coordenadores. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.18, n. 6, jun. 2013.

CARVALHO, Yara Maria de; CECCIM, Ricardo Burg. Formação e educação em saúde: aprendizados com a saúde coletiva. In: CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa et al. (Org.). **Tratado de saúde coletiva**. São Paulo, Rio de Janeiro: Hucitec; Fiocruz, 2009.

CASTELLANOS, Marcelo Eduardo Pfeiffer et al. A implementação do curso de graduação em saúde coletiva do Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia: da criação até a formatura da primeira turma. **Tempus: Actas de Saúde Coletiva**, Brasília, v. 7, n.3, 2013.

FALKENBERK, Mirian Benites; MENDES, Thaís de Paula Lima; MORAES, PEDROSO Eliane. Educação em saúde e educação na saúde: conceitos e implicações para a saúde coletiva. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, mar. 2014.

GIL, Luiz Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

PAIM, Jairnilson Silva; PINTO, Isabela. Graduação em Saúde Coletiva: conquistas e passos para além do sanitarismo. **Tempus: Actas de Saúde Coletiva**, Brasília, v. 7, n. 13, nov. 2013.

SAMPAIO, João Roberto Cavalcante; SANTOS, Renan Duarte. Graduandos em Saúde Coletiva Brasil: perspectivas, opiniões e críticas sobre os cursos. **Tempus: Actas de Saúde Coletiva**, Brasília, v. 7, n. 13, nov. 2013.

SILVA, Antônio Fernando Lira da; RIBEIRO, Carlos Dimas Martins; SILVA JÚNIOR, Aloísio Gomes. Pensando a extensão universitária como campo de formação em saúde: uma experiência na Universidade Federal Fluminense, Brasil. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v. 17, n. 45, abr./jun. 2013.

SIQUEIRA-BATISTA, Rodrigo; GOMES, Andréia Patrícia; ALBUQUERQUE, Verônica Santos; CAVALCANTI, Felipe de Oliveira Lopes; COTTA, Rosângela Minardi Mitre Cotta. Educação e competências para o SUS: é possível pensar alternativas à(s) lógica(s) do capitalismo tardio?. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, mar. 2013.

TEIXEIRA, Carmen Fontes de Souza; COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas; ROCHA, Marcelo Nunes Dourado Rocha. Bacharelado interdisciplinar: uma proposta inovadora na educação superior em saúde no Brasil. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 6, mar. 2013.

ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL, CIDADANIA E CRISE DE ESTADO: RESISTIR ENTRE AVANÇOS E RECUOS

Mônica de Souza Chissini*

Este trabalho objetiva destacar as conquistas de direitos cidadãos com a consolidação do Estado de Bem-Estar Social no século XX e problematizar o crescente descrédito e recuo que se sobrepõem às medidas de fomento social, bem como a predominância da lógica neoliberal, que articula políticas de Estado mínimo, de consumo e competição nas relações da contemporaneidade. Para tanto, utiliza-se o alicerce dos teóricos Marshall (1967), Przeworski (1988) e Draibe e Henrique (1988).

Um elemento que veio a reorientar os princípios do Estado entre os séculos XIX e XX foi a concepção de bem-estar social. Pautado por princípios de cidadania e dando fomento aos direitos civis, políticos e sociais, a implementação do Estado de Bem-Estar Social levou a um refinamento nos mecanismos do Estado, de modo a atender às demandas da sociedade civil e consolidar alguns de seus direitos.

Thomas Marshall, sociólogo inglês, ancora-se nas contribuições do economista Alfred Marshall, para discutir a questão da cidadania. Na esteira das transformações liberais, a clássica obra *Cidadania, classe social e status* (1967), de Marshall, abarca as três noções anunciadas, além de tratar da questão das conquistas de direitos. Considerando o contexto europeu, Marshall (1967) aponta que, no século XIX, há intensa luta para a consolidação de direitos cidadãos e busca por atendimento mínimo à população, de modo a ampliar alguns serviços. Nesse período, aponta Marshall (1967), passa a vigorar a noção de *cidadania* e o imperativo de busca por vida qualificada. A cidadania estava então relacionada às oportunidades que se ampliavam ao indivíduo, com abertura para, além de moradia, trabalho e alimentação adequada, acesso a lazer e cultura, dentre outros. Marshall, o economista, nomeara essa busca por qualidade de vida como a igualdade possível de “vida de cavalheiro”, merecida por todo cidadão. Marshall, o sociólogo, aponta que esse entendimento da vida qualificada se relaciona justamente à compreensão de cidadania, a partir da qual os sujeitos podem reivindicar direitos e terem acesso a tantos aspectos que geram melhores condições de vida, os quais, em outros séculos, estariam longe de seu alcance. Nesse sentido, Marshall (1967) questiona se “[...] há base válida para a opinião segundo a qual o progresso das classes trabalhadoras tem

* Mestra em Educação (UCS).

limites que não podem ser ultrapassados”. (MARSHALL, 1967, p. 59). O posicionamento do teórico preconiza que os cidadãos podem, paulatinamente, avançar e garantir um mínimo de condições de vida favorável.

Marshall (1967) acreditava que a igualdade poderia ser minimamente alcançada. Nesse sentido, sua perspectiva propunha o avanço técnico com vistas à redução do trabalho excessivo, de modo que seu modelo de governo ideal seria aquele em que o mercado fosse livre e no qual o Estado intervisse moderadamente.

Ademais, aponta-se que Marshall enfatizava a relevância da universalização da Educação, visto que “poder-se-ia arcar com o custo de oferecer educação universal e eliminar o trabalho excessivo e pesado”. (MARSHALL, 1967, p. 61). Assim, problematizava-se o efeito do trabalho excessivo sobre o sujeito enquanto se destacava a potência da educação em relação à própria cidadania. Marshall (1967) buscava possíveis consensos e formas de redução de desigualdades, mesmo em um contexto capitalista. O equilíbrio proposto ensejava um arranjo entre liberalismo e democracia, os quais se entrecruzando inauguraram o projeto liberal do Estado de Bem-Estar Social, tendo em vista a conquista de direitos cidadãos. “Quando a liberdade se tornou universal, a cidadania se transformou de uma história local numa nacional.” (MARSHALL, 1967, p. 69). Ao apontar para as conquistas dos direitos, Marshall (1967) explica que os direitos políticos, gradativamente adquiridos no século XIX, seriam a etapa anterior à conquista dos direitos civis. Posteriormente, com a conquista de ambos, surgem também os direitos sociais, sendo esses os três direitos por ele abarcados. Nesse âmbito, ganha força o debate do direito à Educação. “O dever de auto aperfeiçoamento e de auto civilização é, portanto, um dever social e não somente individual porque o bom funcionamento de uma sociedade depende da educação de seus membros”. (MARSHALL, 1967, p. 74). A educação pressupunha a formação de cidadãos mais preparados, inclusive, para o exercício político. Logo, pode-se ver o quanto o projeto de cidadania discutido por Marshall buscava encontrar formas de redução das desigualdades, de aperfeiçoamento dos sujeitos e de ampliação de qualidade de vida. Apesar de reconhecer a impossibilidade do enfrentamento total das desigualdades, Marshall (1967) propôs o consenso, ou seja, uma negociação de forma que ambos os interesses do mercado e os interesses dos cidadãos pudessem ser negociados e moderados pelo Estado, com o mínimo de qualidade de vida garantida a todos.

No século XX, as reivindicações de direitos são ampliadas e intensificam-se as organizações das forças de trabalho, bem como sua participação política, consolidando

representações democráticas de diferentes segmentos. Przeworski (1988) analisa o percurso histórico da social-democracia, ideologia política que previa intervenções mais acentuadas do Estado, com vistas a garantir justiça social, e sinaliza para forte defesa de um Estado de bem-estar social nesse projeto. De modo geral, pode-se dizer que a social-democracia emergiu no contexto do século XX; ademais, não nega o capitalismo, mas busca reformas com vistas a reduzir os abismos sociais entre as classes, além de propor programas que atuem na redução de tais desigualdades, embora preconize-se que tais medidas não atrapalhem o mercado.

Enquanto a análise de Marshall (1967) enfoca a conquista dos direitos de cidadania, Przeworski (1988) assinala as chances de ampliação da participação política na democracia representativa de classes trabalhistas, como forma de enfrentamento das desigualdades. De fato, destaca-se que a segunda metade do século XX marca a efervescência na participação social, quando direitos passam a ser amplamente debatidos e a abertura política e as pressões sociais ganham dimensões globais e prevalentes.

Muitas frentes devem negociar seus direitos e deveres: Estado, sociedade civil e mercado. Até metade do século XX, no auge do processo democratizante, tentava-se conciliar o equilíbrio possível entre as demandas sociais, os deveres do Estado e as necessidades do mercado. No entanto, após os anos 50 do século XX, o mercado ganha insuperável força no cenário global e passa a sobrepor-se em relação às demais instâncias. Instauram-se novos tempos e novas relações nacionais, transnacionais e globais, as quais são regidas especialmente pelos interesses do mercado, inaugurando-se o neoliberalismo.

Se antes praticou-se a política da mão e somente intervenção necessária do governo a fim de regular a economia e potencializar condições para o desenvolvimento social, em tempos neoliberais esse modelo é posto em xeque. O neoliberalismo impulsiona a força do mercado, defendendo a menor intervenção possível por parte do Estado e o livre-mercado.

Essa ruptura provoca crise no modelo de Estado do Bem-Estar Social e as razões para a ruptura são investigadas por Draibe e Henrique, no clássico *Welfare State, crise e gestão da crise: um balanço da literatura internacional* (1988). Diante do Estado em crise, centraliza-se o mercado e, com a lógica neoliberal, suspeita-se e questiona-se a eficácia das medidas do Estado de Bem-Estar Social. Logo, o século XXI vem sendo marcado por um período crítico em diversos aspectos, dentre os quais se observam a retomada de frentes conservadoras, o cerceamento de liberdades, o rompimento de acordos políticos, a

recusa à globalização e imigrações, dentre outros. No que tange ao mercado, observa-se um cenário de privatizações e massivos cortes sociais, com a falência de consensos entre instâncias econômicas e políticas.

Ao considerar as implicações de um forte modelo de mercado em ascensão: no final da década de 80, Draibe e Henrique (1988) apontam para uma crise de Estado e indagam sobre seus efeitos: “O *Welfare State* continuará sendo o único suporte dos programas sociais e o único agente da solidariedade social?” (DRAIBE; HENRIQUE, 1988, p. 12). De fato, a pergunta ecoa sem resposta. Em tempos nos quais o modelo neoliberal redundava como um imperativo na sociedade e mesmo nas relações políticas, deve-se problematizar: Em que medida será possível negociar consensos entre Estado e sociedade civil, uma vez que interesses particulares e do mercado parecem permear massivamente tais relações? Serão os direitos sociais preservados e assegurados da mesma forma que fizera o Estado de Bem-Estar Social, ou serão as políticas sociais consideradas pouco eficazes ou custosas, devendo ser interrompidas, tendo em vista que essas poderão não corresponder à expectativa de eficácia no viés neoliberal? Que ressonâncias podem já ser percebidas no âmbito social, a partir dessa conjuntura? No âmbito social, com os desdobramentos de um modelo neoliberal, a conjuntura aponta para exasperado recuo no que tange aos investimentos, em setores como educação, saúde e assistência social. Ainda, prevalece a incerteza no que tange à continuidade de políticas de afirmação e ao princípio de universalidade da Educação, enquanto se fortalecem e se naturalizam rankings e avaliações externas no cotidiano escolar, crescente mercantilização dos processos educacionais e precarização das condições de trabalho docente.

Encerrando, observa-se a prevalência dos interesses do mercado sobre os interesses sociais. De qualquer modo, apesar do imperativo deste mercado e do incentivo ao consumo e à competição, as pressões sociais seguem presentes e a democracia representativa tem o desafio de buscar moderar tais interesses, sem reduzir-se aos seus próprios, assegurando minimamente o bem-estar coletivo.

Palavras-chave: Estado de Bem-Estar Social. Cidadania. Crise. Neoliberalismo.

Referências

MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. p. 57-114. Cap. III.

PRZEWORSKI, Adam. A social democracia como fenômeno histórico. **Lua Nova: Revista de Cultura Política**, São Paulo, n. 15, out. 1988.

DRAIBE, Sônia; HENRIQUE, Wilnês. *Welfare State*, crise e gestão da crise: um balaço da literatura internacional. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, Vértice, v. 3, n. 6, fev. 1988.

A EDUCAÇÃO ENTRELAÇADA À ÉTICA NO ÂMBITO ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE

Nágila Valinhas de Castro e Souza*

Introdução

Na contemporaneidade, muito se tem debatido o tema ética na educação, considerando-se a relevância do assunto assim como a busca por um modelo educacional adequado para a boa formação dos indivíduos. Partindo dessa premissa, pode-se observar que a ética interligada com a educação é de suma importância, visto que essa seria uma forma de se utilizar o conhecimento pautado na cooperação na constituição de pessoas, mais especificamente no âmbito escolar.

Deste modo, o presente estudo visa a abordar a formação pautada na ética dentro da escola. Para tanto é necessária uma breve explanação do que pode ser considerada ética. Ética é a reflexão sobre as noções e os princípios que fundamentam a vida moral. (ARANHA, 2009, p. 214).

Com base nessa concepção, pode-se averiguar que nenhum indivíduo nasce com esses conceitos aprendidos e incorporados; o homem como ser social vai desenvolvendo e aprendendo sobre ética e moral ao longo da vida. Assim, pode-se apontar que, no ambiente escolar, o indivíduo tem uma experiência inicial do mundo em sociedade, sendo este de suma importância como espaço para essa aprendizagem.

Deste modo espera-se que a instituição de ensino zele pelo respeito e bom convívio de todos, aplicando normas éticas. Porém, esse aprendizado não se dá apenas por uma aula ou disciplina, isso deve ser aplicado na instituição como um todo: a ética, assim como a moral, deve ser incorporada ao projeto político-pedagógico da escola e fazer parte da prática escolar diária.

De acordo com a percepção ora apresentada, pode-se apontar que o aluno constrói seu conhecimento na interação com o meio em que vive. Portanto, depende das condições desse meio, da vivência de objetos e situações, para ultrapassar determinados estágios de desenvolvimento e ser capaz de estabelecer relações cada vez mais complexas e abstratas. (HOFFMANN, 2014, p. 53).

* Mestra em Educação, Cultura e Organizações Sociais pela UEMG/Funedi.

Objetivo

Diante do exposto, tem-se por escopo apresentar uma análise literária sobre o que pode ser uma grande questão que emerge na atualidade, ou seja, um modelo de educação voltado à ética e cooperação nas práticas escolares visando ao desenvolvimento do ser humano como um todo. Do mesmo modo, possibilitar aos indivíduos a aquisição e ampliação das habilidades necessárias para lidar com as adversidades da vida, seja no ambiente escolar, seja fora dele. Por isso, percebe-se a necessidade de se atentar para o fato de que uma escola com qualidade é a que dá conta, de fato, da realidade social de todos os alunos brasileiros. A escola, hoje, insere-se numa sociedade marcada por muita violência, miséria, epidemias, instabilidade econômica de política. (HOFFMANN, 2014, p. 21).

Assim sendo, pode-se colocar como uma opção de melhoria a introdução de uma didática que não pretende ocupar o papel de uma filosofia da educação; que não pertença apenas ao nível de um discurso abstrato, mas que adote uma postura de mediadora entre o plano teórico (modelo) e a realidade escolar. (PARRA, 2002, p. 7).

Essa seria uma possibilidade de se aplicar a ética na realidade das escolas; visando assim a uma melhoria na qualidade do ensino, deve absorver os dois níveis de preocupação, escolaridade para todas as crianças e jovens e escolas que compreendam esses indivíduos a ponto de auxiliá-los a usufruir seu direito ao Ensino Fundamental e Médio, no sentido de sua promoção como cidadãos participantes nessa sociedade; ou seja, que se perceba a educação como direito e que se assuma o compromisso de tornar a própria criança desse direito capaz de reivindicar uma escola com qualidade. (HOFFMANN, 2014, p. 21).

Diante disso, pode-se colocar como um caminho para o progresso uma educação igualitária, que acolha os filhos dessa geração em conflito e projete essa geração no futuro, conscientes do seu papel numa possível transformação. Se cada aluno desde logo for considerado como de um futuro impossível, não terá nem um tempo justo de provar o quanto poderemos contar com ele como cidadão. (HOFFMANN, 2014, p. 21).

Deste modo, percebe-se a coerência de se abordar no presente trabalho a problemática tratada no GT 9 – A educação como estratégia política de luta e resistência, tendo em vista o assunto em pauta e as questões abordadas nesse estudo.

Orientação teórica

Tendo como base a investigação dos fatores importantes para a aplicabilidade de uma metodologia voltada para a ética em sala de aula, assim como uma formação pautada na cooperação e boa convivência entre todos.

Para que haja desenvolvimento educacional, para que se construa o autêntico conhecimento e para que se efetive o caráter do indivíduo em meio às pressões hodiernas resultantes do modo de viver exigido pela sociedade, os valores éticos e morais são imprescindíveis. Somente com ações que direcionem esses valores à produção do conhecimento é que se propiciaria a consumação da verdadeira cidadania. O comportamento do homem na sociedade depende da reflexão exigida pela ética sobre os sistemas morais produzidos por ele no dia a dia. (BASTOS, 2017, p. 264).

Diante disso, ressalta-se a relevância da escola na formação do cidadão. De tal modo que podem ser formadas por homens e mulheres, seres histórico-sociais, que se tornam capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper; por tudo isso se fazem seres éticos. (FREIRE, 2018, p. 34).

Partindo dessa premissa, pode-se afirmar que na verdade as questões da educação são lançadas nas relações que os homens estabelecem ao produzir sua existência. Nesse sentido, a educação não é um fenômeno neutro, mas sofre os efeitos da ideologia, por estar de fato envolvida na política. (ARANHA, 1996, p. 19).

A análise bibliográfica, documental, teórico-científica e, ainda, as pesquisas de campo serão metodologias a serem aplicadas, em comparação com as iniciativas e os dados governamentais, a partir das quais serão enfatizados os principais pontos de reflexão e crítica, desenvolvendo-se os argumentos necessários à consecução dos objetivos estabelecidos para esta pesquisa.

Resultado

Espera-se com este trabalho refletir sobre a importância da ética na educação e como a escola pode contribuir para que sua essência seja expandida em todos os setores sociais. É necessário um comprometimento aprofundado com a qualidade da formação dos indivíduos, para que se efetivem os princípios da ética e da moralidade assim como a prática de valores. A consolidação da cidadania só acontece a partir do momento em que os valores éticos forem colocados em prática. Nessa perspectiva, o comportamento social do indivíduo deve gerar em torno dos princípios e valores da sociedade. O trabalho ético é

aquele que globaliza a sua prática cotidiana com reflexões que proporcionem o equilíbrio do pensamento e a prática de ações norteadoras. (BASTOS, 2017, p. 254).

Como já mencionado anteriormente, na atualidade muito se fala sobre ética e moral no ambiente escolar, e os benefícios de uma formação com essas bases. Uma escola onde os valores que se ensinam são versões de disciplina, mas fundidos com os hábitos que os alunos precisam cultivar para ir bem nas disciplinas escolares, uma “postura indutora”, e um amplo senso de si mesmo como uma “pessoa que possa ter ideias”. (GREEN, 2015, p. 228).

Deste modo pretende-se verificar a possibilidade de vivenciar a experiência de indivíduos que exerçam sua ética, preservem a estreita relação humanizadora em seus diferentes contextos – econômico, político, social e educacional, assumindo assim um caráter da cidadania coletiva. Viabilizar a educação ética é, ao mesmo tempo, proporcionar aos educandos o combate ao preconceito e a discriminação em suas vertentes, podendo assim valorizar o diálogo com os presentes em seu meio social.

Conclusão

Diante do exposto, conclui-se que falar sobre ética e educação é imprescindível para que se forme uma sociedade pautada no bem e no justo, onde as pessoas sejam responsáveis e conscientes de seus atos. A ética na educação torna-se concebida a partir do momento em que os valores são considerados essenciais para uma vida plena; para que isso se concretize, essa ética deve estar impregnada nas ações realizadas no cotidiano, nas mais diversas áreas.

De tal modo percebe-se que, no campo educacional, a importância da ética como pilar, ressaltando-se deste modo que na contemporaneidade esse tema na escola se apresenta através de regras, normas a serem cumpridas, expressas em Regimentos, Planos de Estudos e Projetos Político-Pedagógicos. Assim, depreende-se a noção de que o ambiente escolar seja o melhor lugar para se debater tais questões, pois na escola tem-se a possibilidade e a oportunidade de se aplicar tais preceitos. A ética como citado é um princípio de comportamento que deve estar presentes na produção do conhecimento do indivíduo, para que esse se torne consolidado e compromissado com a cidadania. (BASTOS, 2017, p. 255).

Por isso, ao se falar de ética, deve-se fazer um diálogo sendo este uma prática possível e viável para a solução das dificuldades escolares, podendo assim os envolvidos

na educação aprenderem no seu dia a dia a trabalhar e aplicar tais preceitos, visando a um bom relacionamento.

Assim sendo, percebe-se que a educação, juntamente com as questões éticas, parece fazer parte de todos os setores da atividade humana. Decisões referentes ao certo e errado, bem e mal, permitido e proibido estão presentes na política, na economia, na educação, na religião, nos negócios, enfim, em tudo que diz respeito ao ser humano no mundo, à sua condição humana. (ALENCASTRO, 2010, p. 31).

Palavras-chave: Atualidade. Educação. Ética. Formação.

Referências

ALENCASTRO, Mario Sergio Cunha. **Ética empresarial na prática: liderança, gestão e responsabilidade**. Curitiba: Ibpex, 2010.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

____ MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia**, 4. ed. São Paulo: Moderna, 2009.

BASTOS, Manoel de Jesus. A importância da ética na educação. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, Edição 5, ano 2, v. 1, p. 264-276, jul. 2017. ISSN:2448-0959.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LEMOV, Doug. **Formando mais que um professor: a essência do ensinar e como impactar a aprendizagem de todos os alunos**/Elizabeth Green. São Paulo: Ed. da Boa Prosa, 2015.

PARRA, Nélio. **Caminhos do ensino**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

O MOVIMENTO ESTUDANTIL DE OCUPAÇÕES DAS ESCOLAS PÚBLICAS EM CAXIAS DO SUL

Scarlett Giovana Borges*

Introdução

A pesquisa de mestrado aqui apresentada tem como temática o movimento estudantil de ocupações das escolas públicas que ocorreram no Brasil, entre 2015 e 2017. Nesse contexto, tratamos especificamente das experiências de ocupações de quatro escolas na cidade de Caxias do Sul, entre maio e junho de 2016. Sob o ponto de vista conjuntural, as ocupações constituíram uma forma de resistência às reformas na Política de Educação implementadas na última década, fundamentadas em interesses macroeconômicos que correspondem ao alinhamento neoliberal do Estado.

O movimento estudantil de ocupações foi iniciado pelas e pelos estudantes do Ensino Fundamental e Médio, sendo adotado mais tarde por estudantes de universidades e de institutos federais. A adesão de estudantes do Ensino Superior e Técnico ocorreu principalmente após o controverso processo de impedimento da presidente Dilma Rousseff, pelo anúncio e promulgação da MP 746/2016, que definiu a reforma do Ensino Médio, e a PEC 241/2016 (EC 95/2016), que congelou os investimentos nas políticas sociais por 20 anos. Com isso, as ocupações de Caxias do Sul configuram uma potente fonte de análise das manifestações nacionais, bem como diz respeito às experiências sociais de escolarização local.

Objetivo

O desenvolvimento da pesquisa acerca das ocupações em Caxias do Sul, entre outros propósitos, objetivou identificar as contradições da experiência cotidiana de escolarização que motivaram o movimento estudantil de ocupações, e analisar as modificações que a experiência de ocupação provocou na consciência social das e dos estudantes envolvidos.

* Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sociologia da Educação (Gepse – Unisinos).

Abordagem teórico-metodológica

Mediante os objetivos elencados para a pesquisa, situamos o estudo do movimento estudantil de ocupações no campo epistemológico da História do Tempo Presente. Assim, ancora-se tanto na área da educação quanto na área da história social. Pensando na amplitude da pesquisa, utilizamos como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico dialético, tendo como instrumento para análise das fontes o conceito de experiência de Thompson (1981) e a noção de dialética de Marx e Engels (2007).

Para análise da experiência de ocupação das escolas, em Caxias do Sul, reunimos uma série diversificada de fontes, sendo estas: entrevistas semiestruturadas, com um ou uma estudante de cada escola ocupada, diário de campo, postagens na rede social virtual Facebook (textos, fotografias e vídeos), e reportagens sobre a temática. Esse material foi categorizado em unidades que apresentam o cotidiano da experiência de ocupação, identificadas como: 1) Confluência em Ocupar e Resistir; 2) A Ocupação do Ciberespaço; 3) Motivações das e dos Estudantes; 4) O Cotidiano das Ocupações; 5) Espaços Deliberativos das Ocupações; 6) Processo de Desocupação das Escolas.

Entendemos a abordagem materialista histórico-dialética como uma teoria essencial para a compreensão da sociedade contemporânea, por sua abrangência filosófica desenvolvida através da autocrítica. Desse modo, foi por meio da crítica às abordagens ortodoxo-materialistas, mas valendo-se dos escritos de Marx, que Thompson (1981) desenvolveu o conceito de experiência, que é fundamentado na ideia de processo histórico. A experiência representa toda vivência decorrente do acúmulo de conhecimento civilizacional, que surge de maneira espontânea no ser social, ao aprender inconscientemente e conscientemente os hábitos e costumes que compõem o modo de vida cotidiano do conjunto social que integra.

A partir da leitura de Marx e Engels (2007), podemos apreender que a consciência social é resultado do movimento dialético entre a materialidade das experiências vivenciadas pelo ser social e o pensamento sobre essas experiências. O que equivale a dizer que “[...] a consciência [Bewusstsein] não pode jamais ser outra coisa do que o ser consciente [bewusste Sein], e o ser dos homens é o seu processo de vida real”. (MARX; ENGELS, 2007, p. 94). Partindo desse pressuposto, pode-se dizer que a materialidade dos sujeitos implica diretamente nos processos mentais. Nesse sentido, a dialética configura um instrumento fundamental para a análise do desenvolvimento do movimento estudantil de ocupações.

Resultados

Por meio da pesquisa de mestrado, visualizamos que o movimento estudantil de ocupações fundamentou suas pautas nas precárias condições das escolas e dos sistemas de ensino. A utilização da tática de ocupação foi um eficaz meio de fazer ouvir as e os estudantes que, por sua condição adolescente, têm um espaço de participação política reduzido na organização social contemporânea. Desse modo, refletimos que o movimento estudantil de ocupações surgiu como consequência da dialética das experiências escolares cotidianas – contexto material da educação e relação subjetiva do papel social das e dos estudantes – e pela influência das formas de manifestações contemporâneas – utilização dos meios virtuais para criação de redes.

O movimento de ocupações expôs sob a ótica estudantil as antigas problemáticas da Política de Educação, deflagrando a distância de sua realização como direito. Por meio da observação da organização cotidiana das ocupações identificamos as contradições da experiência de escolarização sinalizadas pelas e pelos estudantes ao proporem uma vivência diferente do espaço escolar. Nesse sentido, são notórias as modificações na consciência social das e dos estudantes proporcionadas pelas ocupações. Essas experiências modificadas de escolarização não dizem apenas respeito à consciência acerca da educação, mas também ao conhecimento de si, visto que, ao propor uma nova vivência, as e os estudantes problematizaram o seu posicionamento nas relações escolares, aproximando a identidade estudante do ideário militante. Além disso, identificamos que muitos estudantes não tinham interesse nas aulas antes das ocupações, mas acabaram visualizando no movimento uma oportunidade de se sentirem partícipes na escola, reconhecendo através desse processo as suas próprias habilidades e potencialidades.

Ao analisarmos as fontes da pesquisa, concluímos que a experiência de ocupação foi potente em aprendizagem política, principalmente sobre participação democrática. Na contramão da individualização neoliberal, as ocupações criaram redes de solidariedade entre as escolas e abriram espaço para o diálogo e a problematização. Nesse sentido, as e os estudantes, por meio da vivência da democracia direta, puderam se visualizar como sujeitos autônomos e responsáveis pelo seu cotidiano e pelas transformações sociais. De maneira diversa, a aprendizagem política das ocupações também representou uma proposta diferente de construção do conhecimento, que se assemelha à pedagogia dos

movimentos sociais. Essa forma educativa busca desenvolver o pensamento crítico-reflexivo conjuntamente com a criação de espaços que encorajam e efetivam a participação estudantil.

Entretanto, observamos que o movimento estudantil de ocupações se caracteriza pela ambiguidade e hibridismo de concepções e formas de ação. Por exemplo, ao mesmo tempo em que as e os estudantes questionavam os formatos das aulas e do currículo, em diversos momentos visualizamos a reprodução de aulas tradicionais como atividades pré-Enem. De qualquer maneira, as situações de contradição não minimizam a importância do movimento estudantil de ocupações. Ao contrário, são elas que demonstram as problemáticas da experiência escolar cotidiana (que se tornam evidentes ao serem reproduzidas em um contexto distinto do seu estado regular), como: o esvaziamento da participação estudantil no cotidiano escolar, o cerceamento da aprendizagem pela relação vertical em sala de aula e a priorização da avaliação como indicador da qualidade da educação.

Conclusões

Concluimos que o movimento estudantil de ocupações significou, para as e os estudantes envolvidos, uma reconfiguração da maneira de vivenciar a educação e as relações escolares. A experiência de escolarização é permeada por tensões, como a objetivação de formação crítica das e dos estudantes, ao mesmo tempo em que, a ordem social é reproduzida disciplinarmente. Nesse sentido, refletimos que as ocupações das escolas públicas são resultado das tensões presentes nas experiências cotidianas de escolarização.

A aprendizagem política é um elemento de destaque na análise empreendida, pois está presente em todo processo de ocupação das escolas. Entendemos que o formato educativo das ocupações foi potente em transformar o entendimento das e dos estudantes sobre as relações escolares. A proposta de uma vivência política diferenciada para os sujeitos adolescentes, por meio da autogestão e das relações horizontais nas ocupações, implicou no sentimento de reponsabilidade com a conjuntura escolar.

Nesse sentido, concluimos que a problematização da experiência de escolarização, balizada pela vivência extraordinária do movimento estudantil, fundamentou a construção de uma pedagogia de aprendizagem política das ocupações. Para as e os estudantes participantes viver o cotidiano das ocupações possibilitou a apreciação de uma

aprendizagem crítica, ou seja, uma maneira de estudar a realidade pelo questionamento. Desse modo, as ocupações demonstram que o desenvolvimento da consciência crítica das e dos estudantes apenas será efetiva se estiver aliada à democratização dos espaços participativos das escolas.

Palavras-chave: Movimento estudantil de ocupações. Participação democrática. Participação estudantil.

Referências

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã:** crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Trad. de Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Caviani Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros:** uma crítica ao pensamento de Althusser. Trad. de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

GT 8 – Tecnologia e educação: caminhos possíveis

Coordenadores:

Milena Schneid Eich (UCS)

Ygor Corrêa (UniRitter)

Ementa:

O GT *Tecnologia na educação: caminhos possíveis* objetiva analisar e discutir estudos e práticas relacionadas às tecnologias na educação, tendo como ênfase o conhecimento no que diz respeito à docência na cibercultura, às tecnologias digitais da informação e da comunicação aplicadas à educação, bem como o papel da tecnologia no processo de inclusão de pessoas com deficiência (PCDs) no contexto educacional e as relações com a tecnologia na perspectiva da Educação inclusiva. Considera-se, para tanto, a inter-relação entre educação e tecnologia nos espaços escolares, em instituições de ensino de nível básico e superior e na sociedade como um todo. Visa, também, a aprofundar o debate sobre o tema das tecnologias assistivas, inovação e respeito ao exercício dos direitos das pessoas com deficiência, objetivando a inclusão social e a cidadania, conforme a Lei 13.146, de 6 de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

TECNOLOGIA ASSISTIVA NA CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES NOS DIFERENTES NÍVEIS DE ENSINO DA REDE ESCOLAR CAXIENSE

Joseane Rodrigues Menezes*
Cristiane Kieling**
Maria Christine Quillfeldt Carara***

O estudo busca compreender o conceito e o uso da Tecnologia Assistiva e os desafios da educação inclusiva, ressaltando a importância da inserção desses recursos no âmbito escolar. A educação inclusiva no Brasil vem provocando uma mudança sociocultural. Muitos dos problemas educacionais da atualidade são provenientes da discordância existente entre as metodologias utilizadas em sala de aula, e as exigências de uma sociedade cada vez mais tecnológica, que não visualiza mais o educador como único e maior detentor do conhecimento.

As estratégias pedagógicas, os avanços tecnológicos, os recursos da Tecnologia Assistiva, em um processo inclusivo, se contrapõem às metodologias tradicionais, e impõem ao educador uma posição inovadora para mediar os processos de ensino e de aprendizagem.

O objetivo deste estudo constituiu-se em verificar a concepção dos professores de diferentes níveis de ensino da Rede Escolar de Caxias do Sul/RS sobre o conceito de Tecnologia Assistiva, os desafios frente ao processo de inclusão e a formação dos professores para atuarem no desenvolvimento deste processo.

O estudo foi motivado pelos desafios estabelecidos ao longo do Curso de Especialização em Educação Especial em Deficiência Intelectual e Múltipla; das vivências do processo de inclusão no contexto social e escolar e das experiências da pesquisadora como professora na Educação Infantil da Rede de Ensino Particular Caxiense, ao utilizar a Tecnologia Assistiva como uma ferramenta de apoio às práticas pedagógicas, como um suporte para diminuir as barreiras que limitam a participação do estudante com necessidades especiais nas atividades e nos espaços de ensino e de aprendizagem da escola regular.

* Especialista em Educação Especial em Deficiência Intelectual e Múltipla pela Universidade de Caxias do Sul (UCS).

** Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

*** Mestra em Educação, coordenadora do curso de Especialização em Educação Especial em Deficiência Intelectual e Múltipla, docente da Área de Humanidades da Universidade de Caxias do Sul, avaliadora do Trabalho de Conclusão de Curso.

Para a reflexão e o desenvolvimento deste estudo, foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: a pesquisa de natureza descritiva com abordagem qualitativa, a qual contou com revisão bibliográfica, consultas eletrônicas de artigos e livros; a pesquisa de campo mediante aplicação de questionários com questões abertas, semiabertas e fechadas e empregou-se a técnica de análise de conteúdo para avaliar os resultados obtidos.

Os resultados da pesquisa indicaram que ainda existem lacunas no que se refere aos conhecimentos sobre a Tecnologia Assistiva. Para Bersch (2017), a Tecnologia Assistiva representa a oportunidade de novos caminhos para a educação inclusiva, em uma perspectiva de possibilidades de ampliação de habilidades, conhecimentos e interação, que visam a promover qualidade de vida e inclusão. Na escola inclusiva compreende-se que todos os alunos podem aprender independentemente de suas condições, neste sentido a diversidade precisa ser percebida como promotora de novas oportunidades.

Conforme Santos e Paulino (2006, p. 12), a educação inclusiva apresenta como “[...] princípio básico, a minimização de todo e qualquer tipo de exclusão em arenas educacionais e, com isso elevar ao máximo o nível de participação, coletiva e individual, de seus integrantes”, pois, a partir destes pressupostos democráticos, as propostas da educação inclusiva são consideradas revolucionárias ao almejar, “[...] incondicionalmente uma estrutura social menos hierarquizada e excludente”.

Neste sentido, a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, integra a proposta pedagógica das escolas regulares, promovendo o atendimento aos estudantes com necessidades especiais, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação; complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes por meio da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE),¹ com vistas à autonomia e à independência do estudante; agiliza uma estrutura logística para disponibilizar os programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e adota a Tecnologia Assistiva, articulados com a proposta pedagógica do ensino comum, conforme a Política de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva. (BRASIL, 2013).

¹ “O AEE, segundo o Decreto 7.611/2011, é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. (BRASIL, 2011).

A pesquisa também apontou a necessidade de qualificação dos professores, quanto ao aprimoramento e o domínio das características e da funcionalidade dos recursos da Tecnologia Assistiva. Portanto, uma escola inclusiva exige uma postura de inclusão e demanda formação continuada de professores e de gestores escolares, a fim de ampliarem seus conhecimentos e a possibilidade de rever os conceitos e as teorias para mediar com maior segurança suas práticas pedagógicas. (DIAS, 2017).

A responsabilidade de criar, organizar e administrar os espaços, o acesso, a seleção e a aquisição de recursos da Tecnologia Assistiva envolvem, além do gestor escolar, o profissional do Atendimento Educacional Especializado; os professores que atendem diretamente os alunos; os profissionais de apoio, como fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, e outros, e os gestores das Secretarias de Educação municipais e estaduais. O apoio e o olhar para as necessidades do aluno compõem a interdisciplinaridade, e o compromisso pela busca destes recursos é de todos.

No relato dos professores entrevistados, identificou-se que faltam recursos de Tecnologia Assistiva e de estrutura física nas escolas para atender ao número crescente de alunos com necessidades especiais. Os recursos envolvem desde alta tecnologia, como computadores, programas de *softwares* de comunicação alternativa, dentre outros dispositivos sofisticados; como também uma variedade de recursos construídos artesanalmente com materiais alternativos de baixo custo, nomeados de recursos de baixa tecnologia, abrangendo também os brinquedos e os acessórios que contemplam as questões de acessibilidade e especificidade do usuário. (BERSCH, 2017).

A Educação Inclusiva precisa ser entendida como um processo, em que a prática pedagógica é construída cotidianamente, sendo adaptada, criticada positiva e afirmativamente, reconstruída com o envolvimento e o comprometimento de todos os profissionais nesse processo.

Vive-se, praticamente em todas as escolas, a inclusão de alunos com necessidades especiais, e a legislação brasileira é explícita quanto à obrigatoriedade em acolher e matricular todos os estudantes, independentemente de suas deficiências ou diferenças. Desse modo, a Tecnologia Assistiva, no contexto escolar, aponta possibilidades e meios para a superação de barreiras que impossibilitam ou limitam o desenvolvimento das potencialidades destes alunos.

Para estudos futuros é sugerida a aplicação desta pesquisa para os demais professores das instituições de ensino de Caxias do Sul e da região, no intuito de

disseminar a importância da Tecnologia Assistiva como recurso essencial para auxiliar o aluno com necessidades especiais a ter condições e acesso pleno à aprendizagem.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Alunos com necessidades especiais. Tecnologia assistiva.

Referências

BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/introducao_tecnologia_assistiva.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2018.

BRASIL. **Decreto 7.611**, de 17 de novembro 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 5 maio 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica – DCNEB**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 3 set. 2018.

DIAS, Marília Costa. **Educação inclusiva**: como garantir o direito de participar e aprender. Publicado em: 19 maio 2017. Disponível em: <<http://diversa.org.br/artigos/alunos-de-inclusao-como-garantir-direito-participar-aprender/>>. Acesso em: 11 maio 2018.

SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (Org.). **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2006.

CONSTRUÇÃO DE ROTEIROS DE AUDIODESCRIÇÃO VIA WIKI POR ALUNOS DE UM CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EaD

Milena Schneid Eich*

De acordo com o Censo IBGE de 2010, há no Brasil cerca de 6,5 milhões de pessoas com deficiência visual, sendo 582 mil cegas e 6 milhões com baixa visão. Levando-se em consideração esses números expressivos, ressalta-se que a deficiência visual não deve ser um impedimento para que os indivíduos convivam e usufruam os bens culturais e educacionais a que os videntes têm acesso diário. Por esta razão, em busca de uma inclusão verdadeira, é preciso que aqueles que têm a possibilidade de pensar sobre como tornar a sociedade mais acessível o façam. Assim, para atender a esta importante parcela da população, em termos de acessibilidade e inclusão, entrou em vigor em 2016 a Lei 13.146 de 2015 (Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência) (BRASIL, 2015), que se destina a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Nos arts. 72 e 73 da Lei, enfatiza-se a realização de pesquisas e projetos, bem como a formação de profissionais em audiodescrição,

Art. 72. Os programas, as linhas de pesquisa e os projetos a serem desenvolvidos com o apoio de agências de financiamento e de órgãos e entidades integrantes da administração pública que atuem no auxílio à pesquisa devem contemplar temas voltados à tecnologia assistiva.

Art. 73. Caberá ao poder público, diretamente ou em parceria com organizações da sociedade civil, promover a capacitação de tradutores e intérpretes das Libras, de guias intérpretes e de profissionais habilitados em Braille, audiodescrição, estenotipia e legendagem. (BRASIL, 2015).

Baseando-se especialmente nesses artigos, a Universidade Estadual do Ceará (UECE) submeteu projeto e recebeu aprovação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para ofertar a Especialização em Tradução Audiovisual Acessível-Audiodescrição. A partir do processo seletivo de ingresso via prova teórica e análise de Currículo Lattes, 32 alunos de vários locais do País foram selecionados para cursar a especialização no formato EaD, que se iniciou em julho de 2017. O currículo do curso visa a formar audiodescritores para trabalhar como roteiristas e consultores de audiodescrição no teatro, cinema, na educação, entre outros contextos. Trinta por cento das vagas foram destinadas e ocupadas por pessoas com deficiência visual, que buscam

* Doutoranda em Educação. Universidade de Caxias do Sul, RS. Bolsista Capes/Prosuc.

a formação como consultores de audiodescrição. No contexto da audiodescrição, o audiodescritor roteirista, vidente, deve trabalhar em conjunto com um consultor com deficiência visual, pois este traz o ponto de vista do consumidor final do produto audiodescrito e sugere adequações, qualificando, assim, o produto final.

Sendo a audiodescrição (AD) um recurso de acessibilidade que consiste na tradução de imagens em palavras (tradução intersemiótica, JAKOBSON, 1999), esta modalidade tradutória possibilita que pessoas com deficiência visual, intelectual, disléxicos, idosos, entre outros públicos sejam incluídos de forma mais abrangente em ambientes culturais, sociais e escolares. Desta forma, para garantir visão ampla das possibilidades de inclusão e acessibilidade da audiodescrição em diversos contextos, o curso contou com as disciplinas de locução, elaboração de roteiros de audiodescrição, AD para eventos ao vivo e para educação, AD de filmes, para o teatro e para obras de arte.

Para o desenvolvimento do curso, a UECE utilizou o *Moodle*, plataforma de aprendizagem gratuita que conta com vários recursos, tais como: fórum, *workshop*, *chat* e *wiki*, *links* para *sites* da *web*, envio de tarefas e videoconferência. O presente estudo teve como foco o recurso *wiki* (editor colaborativo, em que os participantes podem incluir textos, vídeos, figuras, bem como modificar as inserções sempre que julgarem necessário) e procurou responder ao seguinte questionamento: Qual o potencial inclusivo das *wikis* para a revisão de roteiros de audiodescrição por alunos videntes e com deficiência visual? Como objetivo, buscou-se analisar o potencial inclusivo das *wikis* para a revisão de roteiros de audiodescrição por alunos videntes e com deficiência visual do curso, na disciplina de produção de roteiros de AD.

Utilizou-se como base teórica para análise os construtos de Vygotsky sobre a questão da inclusão e da deficiência, mais precisamente o texto *Fundamentos da defectologia* (1997). De acordo com o autor, a forma de se superar a deficiência visual se dá via compensação, não de um sentido por outro, como, por exemplo, acreditar que todas as pessoas com deficiência visual desenvolvem uma 'superaudição', para compensar a perda visual. Para ele, é a linguagem e sua utilização no contexto social e na relação com os videntes que a PDV compensará a deficiência (1997, p. 80).

Vygotsky (1997) considera, ainda, que a educação da pessoa cega deve incidir no potencial de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e que a educação tenha como foco "caminhos alternativos" e "recursos especiais" para o desenvolvimento e a educação; em seus escritos sobre a defectologia, traz a escrita Braille como um destes caminhos. Atualmente, soma-se a esse a audiodescrição como outro caminho alternativo.

Com vistas a responder à questão norteadora, fez-se uma análise dos passos para a revisão do roteiro de AD de um trecho da peça de teatro “Hermanoteu na Terra de Godah” seguidos por um grupo de alunos do curso, que incluía um aluno com deficiência visual na função de consultor e quatro alunos videntes como audiodescritores. Os grupos foram organizados pela colocação espontânea dos alunos do curso em uma das quatro *wikis* criadas pela professora da disciplina, tendo como única obrigatoriedade que cada grupo tivesse um consultor DV e quatro roteiristas videntes. O trecho do roteiro da peça teatral contendo as marcações de tempo de entrada das falas foi disponibilizado pela professora na própria *wiki*. Os grupos também tiveram acesso a um vídeo da peça, para que pudessem verificar a sincronicidade das inserções de AD com os silêncios da peça.

Criada pela Companhia de Comédia *Os Melhores do Mundo*, de Brasília, em 1995, a peça “Hermanoteu na Terra de Godah”, utilizada como roteiro-base para a atividade proposta na *wiki* pela professora, conta a história de Hermanoteu, um hebreu típico, obediente e bom pastor. O personagem tem cabelos longos, ondulados e pretos; tem barba curta, usa uma túnica bege com um colete branco esfarrapado e segura um cajado nas mãos. Há, também, a personagem Micalateia que é irmã de Hermanoteu. Ela é uma mulher de cabelos compridos, castanhos claros e está vestida com uma túnica branca com um colete vermelho. A história se passa no Antigo Testamento da Bíblia. A missão de Hermanoteu, recebida de Jeová, é libertar a Terra de Godah.

As inserções – histórico das edições, comentários e observações realizadas pelos integrantes do grupo – foram consideradas como forma de refletir e analisar o potencial inclusivo do recurso *wiki* para atividades *online* com alunos com DV. Pode-se observar, a partir do histórico de edições, que o aluno com deficiência visual no papel de consultor participou ativamente da revisão, o que pode indicar que a interface do editor de textos da *wiki* é acessível à pessoa com deficiência visual e permite que esta sinta-se segura para utilizá-lo em par de igualdade com os videntes.

A partir da análise dos dados, considera-se que a atividade de revisão de roteiros em *wiki* é potencialmente inclusiva, pois possibilita a participação em igualdade de condições pelo aluno vidente e com deficiência visual, podendo ser empregada como um recurso para potencializar a inclusão em contextos de EaD. Estudos futuros que abordem o ponto de vista do aluno com deficiência visual podem contribuir para a melhor compreensão desse contexto de participação.

Palavras-chave: Audiodescrição. Deficiência visual. Inclusão. *Wiki*.

Referências

BRASIL. **Lei 13.146**, 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: 14 set. 2018.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 19. ed. São Paulo. Cultrix, 1999.

VYGOTSKY, L. S. Fundamentos de defectologia. In: _____. **Obras completas**. Trad. de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997. p. 74-87. t. V.

DO CONSTRUTIVISMO À EDUCAÇÃO MAKER

Tiago Toso*

Segundo Delors, ex-presidente da comissão europeia de educação, “os sistemas educacionais devem fornecer respostas para os múltiplos desafios da sociedade da informação”. E esta pode ser uma das razões porque se torna tão importante a atenção dirigida para o ambiente de estudo dos jovens do nosso tempo. Clark Kerr em 1982 afirmou que “das 85 instituições atuais que já existiam em 1520, com funções similares às que desempenham hoje, 72 são universidades” (KERR apud SANTOS, 2013, p. 187). Fica evidente então que o contexto atual da educação é de mudança; diante disso temos algumas propostas que estão sendo exploradas como, por exemplo, a “Educação *Maker*”.¹ Segundo Martin (2015) a Educação *Maker* pode ser considerada um movimento novo, porém é baseado em pensadores e teorias da educação consolidadas, com raízes profundas, podemos tomar os estudos de Montessori (1912), quando foram propostas ideias de aprender brincando e usando objetos que gerassem interesse, usando ferramentas e materiais; a construção do conhecimento e reflexão sobre a interação sujeito e objeto com Piaget (1950) e a abordagem histórico-cultural de Vygotsky (1978). Esses teóricos, assim como outros, com suas concepções de aprendizagem, provocam as concepções transmissivas de escola e permitem olhar para a educação a partir do método.

Considerando essa perspectiva, este estudo propõe um diálogo teórico entre construtivismo piagetiano e a Educação *Maker*, por meio de uma pesquisa bibliográfica que aborda a teoria da Abstração Reflexionante e o uso da tecnologia dos laboratórios de fabricação digital com a Educação *Maker*.

Piaget com o construtivismo apresentou uma alternativa à educação baseada na transmissão, modelo que no início do século XX era amplamente praticado nos ambientes educacionais. A construção do conhecimento para Piaget parte do princípio de que para aprender precisamos nos adaptar. Para descrever a inteligência Piaget buscou na biologia o termo “adaptação”; entretanto, o autor faz uso do termo explicando a adaptação como processo e não como estado. Segundo Wadsworth² (1989, p. 13) Piaget afirma que “todo

* Mestrando em Educação – PPGedu – Universidade de Caxias do Sul – Linha de pesquisa Educação, Linguagem e Tecnologia.

¹ Educação *Maker* – refere-se ao uso de laboratórios de fabricação no ambiente educativo.

² A obra de Wadsworth refere-se à criança; porém, segundo o autor “o desenvolvimento é concebido como um fluxo contínuo”. (1989 p. 18). Portanto, entende-se que o mesmo critério pode ser usado em adultos.

conhecimento é uma construção resultante das ações [...]”. As ações nesse caso são resultantes das relações feitas, em que sujeito e objeto se transformam e se adaptam. A ação para Piaget não é somente uma ação mecânica, na perspectiva de ação do autor, agir sobre o objeto é transformá-lo, não somente relacionado à ação concreta. A concepção construtivista, apresentada pelo autor, nos mostra o agir com uma forma de construção (adaptação), logo a ação não pode ser descrita no ponto de vista mecânico, mas sim na ótica da construção do conhecimento. Dentro dessa proposta, as experiências em ambientes educacionais não passam só pelos aspectos físicos, mas pela reflexão em relação ao problema. Segundo Becker (2005) a ideia de ação de Piaget pode ser descrita como uma experiência; ainda segundo o autor, a experiência para Piaget está vinculada ao aspecto reflexivo.

A principal diferença do construtivismo em relação às outras concepções epistemológicas, como apriorismo e empirismo, se dá na forma como o sujeito é posto em relação ao objeto. O construtivismo nos traz uma proposta em que o que há é um resultado da interação entre o organismo e o meio, ou entre sujeito e objeto. Segundo Becker (2001, p. 71), “conhecer é transformar o objeto e transformar a si mesmo. O conhecimento não nasce com o indivíduo nem é dado pelo meio social. O sujeito constrói seu conhecimento na interação com o meio – tanto físico como social”.

Para Piaget o sujeito é ativo e interage com o meio, a interação não é somente física, é também psicológica, envolvendo relações e coordenações das ações sobre o objeto. O objeto para Piaget é desde objeto concreto, como ideias, teorias, pessoas e o próprio sujeito. Diferentemente das concepções epistemológicas apresentadas em que há uma predominância ora do sujeito, ora do objeto, o construtivismo se dá na interação sujeito-objeto. Segundo Piaget (1995), a interação sujeito-objeto se dá como uma forma de abstração, onde são “extraídas” informações ou reflexões. Essas reflexões foram estudadas por Piaget na teoria da Abstração Reflexionante.

Para Becker e Franco (1999), abstrair significa separar, pôr de lado, portanto é um ato de extrair conhecimento. Nessa teoria há dois tipos de abstração: a empírica e a reflexionante. A empírica consiste em tirar informações dos objetos “materiais”, a reflexionante retira suas informações das ações sujeito-objeto. De forma sucinta, pode-se dizer que a abstração traz em si um movimento de construção baseado em um reflexionamento (projeção) e uma reflexão, ou seja, construção de uma nova estrutura ou uma reconstrução mental em baseada no patamar inferior.

Nos Estados Unidos, John Dewey, também formulou uma nova visão de pedagogia baseada no agir. O ensino para Dewey deveria ser orientado pela ação (*learning by doing*)³ e não somente pela transmissão ou instrução. A educação que Dewey pregava era baseada em problemas; a partir de um problema, o estudante deveria buscar as informações para resolver os questionamentos gerados pela situação proposta e em sala de aula. A educação para Dewey era o produto e não o processo. (GADOTTI, 1999).

A educação como resultado pode ter influenciado o Movimento *Maker*; porém, se observarmos a origem do dessa corrente de pensamento, vamos nos reportar ao M.I.T.⁴ e o Media Lab.⁵ Laboratórios que são diretamente vinculados ao Construtivismo por um dos seus pesquisadores, Seymour Papert, que trabalhou diretamente com Piaget. Portanto, fica evidente então que o objetivo do Movimento *Maker* não é o produto (artefato), mas o processo de construção do conhecimento.

O Movimento *Maker* teve seu início em 2005, devido a dois acontecimentos: o primeiro curso de Neil Gershenfeld “*how to make almost anything*”⁶ ministrado no M.I.T dentro do *Media Lab*, laboratório que teve, como um dos grandes pesquisadores, Papert; e a criação da Revista *Make* editada pela O’rilly empresa de Dale Dougherty. (ANDERSON, 2012). Já na educação, o Movimento *Maker* deu origem à Educação *Maker* que é o uso dos laboratórios de fabricação digital em sala de aula. Esse movimento passa a ter poder e relevância quando, em 2012, a administração Obama, nos Estados Unidos, lançou um programa de construção de laboratórios de fabricação digital em mil escolas americanas, espaços equipados com tecnologias com: cortadoras de vinil, cortadoras *laser*, impressoras 3d e ferramentas manuais. (ANDERSON, 2012). Portanto a criação de ambientes com essas tecnologias em escolas nos leva a uma concepção de Educação *Maker*, que é focada em construir coisas, ver como essas coisas funcionam e compartilhar as experiências dos conhecimentos construídos.

A construção do conhecimento, como um processo, nos leva a um dos aspectos explorados na Educação *Maker*, a criatividade. Segundo Beghetto e Kaufman (2009), autores das teorias dos 4 “c”s da criatividade, a criatividade pode ser classificada como processo. Resnick (2017) ainda cita que a maioria dos artistas, inventores e cientistas descreve a criatividade como um processo de longo prazo. De acordo com Lopes (2010,

³ Tradução livre do inglês: Aprender fazendo.

⁴ Tradução livre do inglês: Instituto de Tecnologia de Massachusetts

⁵ Tradução livre do inglês: Laboratórios de Mídias

⁶ Tradução livre do inglês: Como construir qualquer coisa

p. 2), “Piaget propõe que se pense a criatividade a partir da ideia de construção e reconstrução do conhecimento, e que este é um processo a cada geração e em cada indivíduo”.

O processo criativo, então, pode ser enquadrado em um movimento espiral, sendo sempre um *continuum* de reflexionamentos que geram reflexão, buscando solucionar um problema proposto anteriormente. Resnick conceitua o processo criativo como *Creativity Learning Spiral (Espiral de Aprendizagem de Criatividade)*. A criatividade é um dos fatores que mais influenciam no movimento *Maker*, tendo em vista a necessidade de resolver problemas de forma criativa e com uso da tecnologia.

Usando como base a teoria piagetiana, podemos então entender como o Construtivismo contribuiu para a concepção dos laboratórios de fabricação digital (espaços projetados para a Educação *Maker*). Segundo Resnick (2017), para que possamos entender conexão entre fazer e aprender e como aprender pelo fazer, temos que observar o trabalho de Papert. Aprofundando na origem das bases teóricas do construcionismo, chegaremos às raízes das teorias de aprendizagem construcionista, que é o construtivismo piagetiano.

A evolução do conhecimento como uma espiral, um processo contínuo, em que o organismo e o meio buscam se equilibrar, pode ser descrita como um movimento contínuo e evolutivo. Nessa busca para se adaptar, sujeito e objeto se modificam, exigindo novas construções. A Educação *Maker* tem como um dos objetivos o desenvolvimento da criatividade para a solução de problemas inovadores. A criatividade, como dito anteriormente, é um processo com a construção do conhecimento. É possível observar como o construtivismo piagetiano contribuiu como base teórica para o desenvolvimento de uma educação que busca não só o agir como ação, mas também como reflexão na resolução de problemas e na construção do conhecimento.

Palavras-chave: Construtivismo. Educação *maker*. Tecnologia. Criatividade. Laboratórios de fabricação digital.

Referências

ANDERSON, Chris. **Makers a nova revolução industrial**. Trad. de Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

BECKER, Fernando; FRANCO, Sérgio Roberto K. **Revisitando Piaget**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

- BECKER, Fernando. **Coleção memória da pedagogia**: Jean Piaget. São Paulo: Duetto, 2005. n. 1,
- BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**: Porto Alegre. Artmed, 2001.
- GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 6. São Paulo: Ática, 1999.
- LOPES, Daniel de Queiroz. **Brincando com robôs**: desenhando problemas e inventando porquês. Santa Cruz do Sul, Brasil: Edunisc, 2010.
- MARTIN, Lee. The Promise of the *maker* movement for education. **Journal of Pre-College Engineering Education Research (JPEER)**, 2015.
- PIAGET, Jean et al. **Abstração reflexionante**: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Porto Alegre: ArtMed, 1995.
- PIAGET, Jean. **O nascimento da Inteligência na criança**. 1987.
- RESNICK, Mitchel. **Lifelong Kindergarten**: cultivating creativity through projects, passion, peers, and play. Massachussets: MIT Press, 2017.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. Porto: Leya, 2013.
- WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. Trad. de Esméria Rovai; supervisão editorial Maria Regina Maluf. São Paulo: Pioneira, 1992. (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais. Educação).

GT 9 – Inclusão, alteridade e diferença

Coordenadores:

Caroline Scussiatto (UCS)

Helenara Sironi de Moraes (UCS)

Ementa:

O GT *Inclusão, Alteridade e Diferença* objetiva propiciar um espaço de compartilhamento de saberes e não saberes em relação às diferenças, relacionado aos aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e educativos concernentes aos sujeitos “descentrados do projeto de homogeneização”, conforme pontua Skliar (1999), e que vivem nas fronteiras da inclusão/exclusão, como, por exemplo: negros, indígenas, mulheres, migrantes, moradores de rua, a população com deficiência, a comunidade LGBT, desempregados, analfabetos, sem-terra, entre outros. Diante de um mundo global, plural em sua suposta naturalidade, mas excludente em suas culturas e práticas, visamos a proporcionar espaços de interação e reflexão teórico-práticas, frente às discussões acerca dos processos inclusivos contemporâneos, amplos e complexos, em suas generalidades e particularidades; em seus limites e suas possibilidades. O olhar sobre o outro, quando distante de uma posição alienante e desinteressada (SKLIAR, 2003), próximo da existência e dignidade do indivíduo, pode proporcionar novos significados e trazer novas perspectivas nos atuais sistemas de representação, nos quais vivemos, tornando possível pensar e construir outras alteridades e transformar as relações de sociabilidade e responsabilidade. Partindo desses pressupostos e aberto às discussões e aproximações, o presente Grupo de Trabalho destina-se a pesquisadores, docentes e discentes de diferentes níveis acadêmicos, de todas as áreas, interessados em aprofundar e compartilhar conhecimentos e experiências vinculadas aos processos de inclusão social, alteridade e diferença.

LIBERDADE POSTA EM QUESTÃO? REFLEXÕES ACERCA DA RESPONSABILIDADE A PARTIR DE LEVINAS E SARTRE

Vanderlei Carbonara*
Altemir Schwarz**

A questão da liberdade é, de fato, uma das questões mais recorrentes entre os filósofos, desde a origem da filosofia até os tempos hodiernos. De fato, o perguntar-se sobre a liberdade do homem apresenta-se como fundamental, principalmente para a compreensão da vida com outros homens e, atualmente com muita força e evidência, da vida no Planeta. A liberdade pressupõe que o homem pode interferir na vida em que vive, na sociedade, no ambiente natural, enfim, que o homem é um ser que age e que em seu agir pode tomar diferentes rumos. É necessário, porém, questionar, a partir da reflexão acerca dos eventos do século XX, certamente, os limites da liberdade do homem e as consequências da mesma.

De fato a liberdade foi posta em questão não mais na sua existência, mas nas consequências das ações livres do homem. Urge assim vincular a liberdade com a responsabilidade. Propomo-nos a discutir, portanto, a questão da responsabilidade a partir de Emmanuel Levinas e Jean-Paul Sartre. Inegável é para ambos que a liberdade emana do exercício da subjetividade, mesmo que a constituição do sujeito livre se origine de perspectivas diferentes. Dito de outro modo, mesmo que a primazia seja dada para o eu em Sartre e para o Outro em Levinas, sou livre e o exercício de minha liberdade deve me conduzir a uma reflexão sobre ela.

O que faço com a liberdade que possuo é determinante. Agir responsavelmente é conduzir a humanidade, que possuo e compartilho, a um futuro. Desse modo urge a necessidade de nos debruçarmos sobre o tema da responsabilidade como consequência basilar do agir de uma subjetividade livre. Abordar a subjetividade em sua perspectiva ética, no face a face com o outro, institui-se a ética como responsabilidade radical. Analisamos as perspectivas teóricas de Emanuel Levinas e Jean-Paul Sartre acerca do tema da responsabilidade, no intuito de levantar questões e debates acerca do tema, fazendo a análise dos conceitos centrais dos autores referidos, com vistas a buscar aproximações de ambos itinerários para que, quiçá, possamos obter apontamentos para o convívio pacífico, livre e responsável na vida em sociedade.

* Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

** Licenciado em Filosofia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS).

A responsabilidade é exigida ao sujeito desde fora. Nesta perspectiva é que inserimos a filosofia levinasiana. É a partir da acolhida do rosto de outrem, heteronomia por excelência, que a responsabilidade me é exigida. Desse modo, a partir da perspectiva ética o sujeito não se manifesta como um Para-si, como um egoísmo no sentido corrente do termo, mas antes como alteridade plena, um para-o-Outro. A vida que o sujeito usufrui subjetivamente lança-se para fora a partir do desejo metafísico. Ao viver a vida enquanto fruição sou capaz de acolher a outrem, vivo para o outro, minha subjetividade se subordina a ele.

Levinas toma o cuidado de não abandonar a subjetividade, mas de superar o egoísmo moral, ultrapassar a subjetividade em direção à acolhida de outrem. Não é atributo de uma liberdade que se põe diante do outro, mas ao contrário, atributo de uma liberdade que se submete na proximidade com o outro. Não partindo do eu, mas se vê obrigada a partir do outro, “a responsabilidade não é um simples atributo da subjectividade, como se esta existisse já em si mesma, antes da relação ética. A subjectividade não é um para si: ela é, mais uma vez, inicialmente para o outro. (E.I, p. 88). A responsabilidade, também, não se apresenta como privação da socialidade humana, como imposição absoluta e totalizante, mas como proximidade ética, como acolhida, como desejo¹ e como amor. “O desejo é desejo do absolutamente Outro. [...] Desejo sem satisfação que, precisamente, *entende* o afastamento, a alteridade e a exterioridade do Outro.” (T.I, p. 20-21). Podemos, de fato, perceber em Levinas uma ruptura plena com um modo de compreender as relações humanas. Um rompimento profundo com o cogito cartesiano e com a ideia de autonomia da vontade kantiana. Levinas com isso não nega o sujeito, mas impõe uma nova ordem na relação entre os sujeitos – a lógica do encontro humano.

Percebemos assim que Levinas, inserindo a ética como filosofia primeira e a responsabilidade como constituinte da subjetividade, abandona a egologia do cogito e aponta para o caminho da constituição do eu enquanto sujeito – a responsabilidade. É o apelo do outro que obriga a responsabilidade e que me imputa o peso das consequências das minhas ações livres diante do rosto que apela a minha bondade.

Podemos dizer que o autor impõe uma supremacia dos fracos sobre os fortes, não a partir de uma ideia de superioridade, mas daquilo que ele chama de *dimensão de altura*.

¹ Desejo, em Levinas, é entendido como abertura à exterioridade – como saída de si. Tal conceito, apesar de central na obra do autor, não será desenvolvido aqui, uma vez que não representa neste momento o foco de nossa investigação.

Sou responsável pelo outro de modo tão radical que sou responsável até mesmo pela sua responsabilidade. Sartre, por sua vez, percorre um itinerário diferente. Tratar do tema da responsabilidade em Sartre implica, necessariamente, retomar o caminho da liberdade e da subjetividade.

Contrariamente a Levinas, Sartre compreende que a liberdade precede a responsabilidade. Só sou responsável porque livre. A responsabilidade, portanto, é fruto da liberdade do homem. Partimos do eu que se projeta livremente no mundo. Este eu que se insere no mundo e se relaciona com os outros do mesmo modo que se relaciona com todos os entes existentes no mundo. Esta consciência livre que se projeta no mundo e que constitui o sentido do mundo se escolhe e ao se escolher se angustia, uma vez que se vê responsável pelo projeto que empreende.

A liberdade radical sartreana implica que o homem não tenha escusas diante das escolhas que faz. Não há uma essência à qual recorrer para justificar as ações do homem. Não tenho como esquivar-me das consequências de minhas escolhas. Não há uma natureza boa ou má que defina minhas escolhas morais. Sou o único responsável pela minha liberdade e diante dela me angustio, uma vez que me vejo desamparado. Tal liberdade como condição primeira da ação que gera a angústia proveniente da responsabilidade é um projetar-se diante de si sem mediação. Nada solicita minha liberdade, tampouco a obstrui. Sou plena liberdade e diante dela sempre surge a pergunta: O que fazer? “A angústia, portanto, é a captação reflexiva da liberdade por ela mesma. [...] Na angústia, capto-me ao mesmo tempo como totalmente livre e não podendo evitar que o sentido do mundo provenha de mim.” (S.N, p. 84).

Aqui está presente também uma forte dimensão de temporalidade: a subjetividade sartreana não se dá como perenidade (aos moldes da consciência cartesiana), mas como existência no tempo a partir de nada. Assim, a liberdade não tem princípios, garantias ou ideais, mas é o próprio existir livre no tempo. O que tenho agora é a plena liberdade de agir e é isso que me angustia, essa consciência de não ser meu passado nem meu futuro, ser apenas a escolha livre no agora, sem fundamentos, mas nem por isso sem pressupostos éticos.

Percebemos, portanto, que a evidente derrocada da liberdade humana nos tempos hodiernos se apresenta em seu caráter mais explícito na vida em sociedade. De fato é difícil refutar a tese de que a humanidade atingiu a liberdade tão buscada. O advento da sociedade tecnológica, o processo de globalização, a estrutura político-social apontam para um caminho e explicitam o mais profundo desejo humano pela liberdade. Não

chegamos ao ápice da liberdade, de fato, mas chegamos o mais longe possível na sua aplicação privada e social.

Há sérios questionamentos ainda acerca das sociedades de controle e outros fatores que impediriam ou estariam dando apenas a impressão de liberdade quando, em verdade, não estaríamos vivenciando-a. Acerca de tais posicionamentos de modo algum queremos debater, apenas os damos a conhecer para que nossos esforços não pareçam ingênuos. Um esforço foi empreendido em nosso percurso por explicitar o caráter ético e ético-político, porém não buscamos apresentar de modo central essa discussão. De antemão percebemos que a ética é tema central na discussão dos autores, apesar de não explicitarem uma teoria da ação. Ambos buscam a partir da fenomenologia desenvolver suas análises, sem a pretensão de dizer ao homem o que ele deve fazer para aperfeiçoar seu caráter.

Temos a certeza de não ter esgotado a discussão, mas introduzido apenas, de modo que os passos posteriores se apresentam como desdobramentos fundamentais. Quiçá possamos, a partir da análise comparativa desenvolvida, apontar um caminho pragmático acerca da constituição ética, porque não uma proposta político-pedagógica que priorize a responsabilidade, sem prejuízos à liberdade, em que o indivíduo possa constituir-se ético em um projeto de humanidade tomado como seu, tendo o outro como fim, em que os valores de justiça, fraternidade e acolhida sejam de fato determinantes em todas as escolhas subjetivas.

Palavras-chave: Liberdade. Responsabilidade. Alteridade. Ética. Escolhas.

Referências

LÉVINAS, Emmanuel. **Ética e infinito**: diálogos com Philippe Nemo. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1988. (Biblioteca de filosofia contemporânea, 7).

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. 3. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2016. (Biblioteca de filosofia contemporânea, 5).

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada**: ensaio de ontologia fenomenológica. 24. ed. rev. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (Coleção textos filosóficos).

A DÍADE INCLUSÃO/EXCLUSÃO E O CONCEITO DE DIFERENÇA EM EDUCAÇÃO: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

Caroline Carminatti Scussiatto*
Carla Beatris Valentini**

A educação é um fenômeno essencialmente humano que surge da construção histórica e social da ação do homem sobre a natureza. Ela proporciona mudança e é um dos caminhos para estender o conceito de cidadania a todos. Este trabalho tem como objetivo propor reflexões acerca da educação na perspectiva da inclusão – uma proposta educacional baseada em pressupostos de igualdade de direitos e de reconhecimento às diferenças individuais – que surge e se constitui a partir da discussão sobre as relações entre a díade inclusão/exclusão e o reconhecimento das diferenças. A apresentação do estudo constitui-se a partir de uma pesquisa bibliográfica, partindo de autores que estudam a inclusão educacional e social brasileira e o conceito de diferença.

Na caminhada histórica da implantação da educação inclusiva, como proposta de direito a acesso, à permanência e qualidade de aprendizagem em todos os níveis, no decorrer da vida passamos por diversas fases nas quais a díade inclusão/exclusão foi vivenciada e praticada com diferentes significações. Beyer (2009) cita quatro momentos históricos: exclusão do sistema escolar; atendimento especial no sistema escolar; integração no sistema escolar regular e inclusão no sistema escolar regular, etapa em construção na atualidade.

Ao considerar a inclusão sob o ponto de vista social, não é possível separar as questões educacionais do restante dos fenômenos econômicos, sociais, políticos e culturais. Carvalho (2001) chama a atenção para o aspecto de a inclusão não ser um processo em si mesmo, dissociado de outros, sugerindo, para analisá-lo, considerar os mecanismos excludentes da sociedade. A autora considera que é um desafio examinar a inclusão, sem discutir a contraposição da exclusão, bem como anular os demais grupos minoritários e em desvantagem social, sendo que os efeitos da exclusão são percebidos, desde os aspectos psicológicos, até os sociais, econômicos, políticos e culturais, em que

* Fonoaudióloga. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS), integrante do Grupo de Pesquisa Incluir – Perspectivas críticas em educação especial e educação inclusiva da UCS.

** Professora. Doutora na Universidade de Caxias do Sul (UCS). Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Incluir – Perspectivas críticas em educação especial e educação inclusiva da UCS.

são tratados como sujeitos subalternos, distantes da emancipação, ou seja, sem qualidade em termos de cidadania e participação na vida política do País.

Refletindo sobre a díade inclusão/exclusão, sob a ótica de suas dimensões políticas, práticas e de desenvolvimento de culturas sociais, podemos afirmar que a educação inclusiva tem a possibilidade de tornar-se um dos instrumentos fundamentais na construção de uma sociedade que proporciona a todos os indivíduos, considerando suas singularidades, a oportunidade de participação nos processos educacionais e sociais em termos igualitários. Porém, é importante salientar que, de modo isolado, a educação inclusiva não é capaz de resolver todos os problemas sociais, configurando-se como um raciocínio reducionista e primário. (VEIGA NETO; LOPES, 2011). Sob esse prisma, não é possível entender a instituição escola sem remetê-la à instituição da sociedade que a inclui.

Bianchetti (2011) afirma que inclusão e exclusão são processos explicitados no viver e conviver desde os primórdios da humanidade. Tais conceituações e práticas sociais perpetuam em todos os sistemas sociais existentes. Veiga Neto e Lopes (2011) referem que os usos da palavra inclusão afinam-se com a terminologia in/exclusão, em que os termos se fundem e podem explicar com maior qualificação todas as nuances sociais, históricas, contingentes, culturais, políticas e, por fim, caracterizando o perfil modificável dessas relações.

Segundo Veiga Neto e Lopes (2011, p. 130), conceituar e compreender a expressão in/exclusão caracteriza uma modalidade contemporânea de funcionamento social, que não opõe a inclusão à exclusão, mas “as articulam de tal forma que uma só opera na relação com a outra e por meio do sujeito, de sua subjetividade”.

Nessa concepção de educação, na perspectiva da inclusão com enfoque social, constatamos que somos estimulados a pensar na diversidade como uma nova forma de entender a educação, de maneira que é necessário revisitar o entendimento sobre diferenças, características inerentes ao processo da inclusão, bem como da caracterização da diversidade, pois nos garante subjetividade e alteridade. (CARVALHO, 2012). A autora propõe a saída do essencialismo, e explicita que existem quatro formas de conceituar diferença: como experiência, como relação social, como subjetividade e como identidade.

A diferença vista como experiência caracteriza as práticas culturais e políticas vividas no cotidiano, as quais vão permitir ao sujeito conceituar suas diferenças e construir o “eu”, o “outro” e o “nós” como categorias distintas, na variável dependente da sua

experiência. A diferença, definida na e como relação social, é uma forma de preconizar preconceitos que banalizam as potencialidades do sujeito e que representam incapacidade. Já a diferença conceituada a partir da subjetividade, enalteceria o processo da constituição psíquica e da relação dialética e incessante do sujeito em formação. Finalmente, a conceituação de diferença como identidade encontrar-se-ia associada às demais caracterizações conceituais – já que a identidade é um conjunto de caracteres que permitem diferenciar pessoas e objetos uns dos outros.

Skliar (2003) relativiza as questões de modernidade e escolaridade, associando a ideia da pedagogia à diferença do outro, afirmando que, em uma escola onde prevaleça a ordem, a classificação e a homogeneidade, ocorre a proibição da diferença do outro. Sugere uma pedagogia que possibilite a multiplicação das pluralidades das diferenças. Uma pedagogia da diversidade, em que a diferença do outro é aquela que reverbera com uma voz suave, porém intensa, “não está mal ser o que és”, mas também “não está mal ser outras coisas além do que já és”. (SKLIAR, 2003, p. 47).

Em uma sociedade constituída por um universo multifacetado de diferenças, a forma como ela é conceituada e vivenciada pode trazer significações potencialmente diversificadas diante dos sujeitos que fogem ao padrão de normalidade, definido até os dias de hoje, especialmente no campo da educação, como a norma desejável e aceita. É emergencial uma mudança de olhar, de dinâmicas educativas, de posicionamentos isentos de julgamentos diagnósticos, que dê conta da complexidade da escola dos dias atuais, visualizando os sujeitos em sua integralidade biológica, afetiva e social, ou seja, na riqueza de suas diferenças e suas potencialidades, desconsiderando processos e práticas excludentes.

Carvalho (2010) refere que esse é um dos desafios desse milênio: conscientizar a sociedade de que as limitações impostas pelas múltiplas manifestações das diferenças não devem ser confundidas com impedimentos. Argumenta que estes têm origem na própria sociedade, em suas normas e nos estereótipos que cria, prejudicando o desenvolvimento individual que depende das interações com os outros, do viver com o outro, sendo cada um como “é” ou “está”.

A partir desse estudo bibliográfico, que objetivou a reflexão acerca da díade inclusão/exclusão e as relações com o conceito de diferença, na proposta da educação na perspectiva da inclusão, podemos concluir que vivemos um momento sócio-histórico pelo qual nossa sociedade vem formando-se e transformando-se. Visões, conceitos, posturas, viver e conviver, práticas sociais e profissionais passam por revisões e reconfigurações.

As formas de olhar e considerar as diferenças têm lugar de destaque nessas reflexões, as quais vão para além do individual e educacional, mas estão atreladas ao funcionamento social, sendo constituintes de uma mesma relação política, cultural e ideológica. Ressignificando práticas e olhares para a diferença, podemos avançar na busca da superação de um modelo educacional que tinha a igualdade e a uniformidade como padrão e, como consequência, a exclusão, para um pressuposto que conhece, compreende, aceita e valoriza a diversidade dos estudantes, segundo suas exigências biopsicossociais, assegurando êxito na aprendizagem e na participação.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Exclusão. Diferença.

Referências

BEYER, Hugo Otho. O projeto da educação inclusiva: perspectivas e princípios de implementação. In: JESUS, D. M. et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BIANCHETTI, Lucídio. **Exclusão no trabalho e na educação: aspectos mitológicos, históricos e conceituais**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

BISSOTO, Maria Luisa. Educação inclusiva e exclusão social. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 45, p. 91-108, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 6 jun. 2013.

CARVALHO, Rosita Edler. Mesa redonda – Inclusão Escolar: desafios. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA, set./out., 1999. Belo Horizonte: PUC/MG: *Anais...* Belo Horizonte, 2001.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FACCI, Marilda; MEIRA, Marisa; TULESKI, Silvana. **A exclusão dos “incluídos”** – uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros. Diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003.

VEIGA NETO, Alfredo; LOPES, Maira. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, n. 20, p. 121-135, 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886>>. Acesso em: 20 out. 2014.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE CRIANÇAS COM PARALISIA CEREBRAL

Emerline De Oliveira*
Cláudia Alquati Bisol**

O professor possui um papel muito importante para o sucesso da inclusão escolar. A ele cabe a tarefa de promover experiências de aprendizagem criativas e diversificadas, que busquem despertar o interesse do aluno em aprender. As práticas adaptadas devem ser planejadas não apenas para o aluno com deficiência, mas também para contemplar a diversidade existente entre todos os alunos. Além disso, tornar a sala de aula um ambiente acolhedor, de respeito mútuo entre os alunos e incentivar a troca de conhecimento entre os estudantes são algumas características que contribuem para o sucesso da inclusão, que não é possível sem a cooperação do docente. (STAINBACK; STAINBACK, 1999; SILVA; ARRUDA, 2014).

Para Carvalho (2013, p. 161), a formação continuada dos professores é uma estratégia que possibilita modificar práticas que já foram há muito estabelecidas, pois novos conhecimentos favorecem a descoberta de novas possibilidades: “novas teorias e novas práticas, alicerçadas em outra leitura de mundo e, principalmente, na crença da infinita riqueza de potencialidades humanas”.

Apesar de contar com o suporte de outros profissionais, ao professor é atribuída a função de incentivar a aprendizagem das crianças. Conhecer as particularidades do aluno com deficiência é importante para propiciar maior segurança para o planejamento das aulas, adaptação dos recursos que podem auxiliar na rotina escolar e também para elaborar estratégias e atividades mais adequadas para incentivar a aprendizagem desse aluno.

O objetivo desse estudo é analisar a formação docente para inclusão, tendo em vista as particularidades do aluno com paralisia cerebral (PC). Este artigo é um recorte da dissertação intitulada “O corpo da criança com paralisia cerebral: percepção dos professores e estratégias pedagógicas”, pesquisa qualitativa, exploratória, que contou com a participação de oito professores da rede municipal de ensino, que lecionam para uma ou mais crianças com diagnóstico de PC. Realizamos entrevistas semiestruturadas, com duração aproximada de uma hora, gravadas e transcritas, nas dependências da escola.

* Mestranda do PPGEduc da Universidade de Caxias do Sul – Grupo Incluir.

** Doutora. Professora no PPGEduc da Universidade de Caxias do Sul – Grupo Incluir.

Utilizamos análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) e as categorias foram definidas *a posteriori*. Optou-se pelo critério de classificação semântico. Os resultados aqui apresentados correspondem à categoria “Formação Docente”. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, CAEE número 82927418.4.0000.5341.

A categoria “Formação Docente” refere-se aos aspectos relacionados com a formação dos professores e as estratégias utilizadas por eles, para adquirir conhecimento sobre os seus alunos com PC, e divide-se em duas subcategorias.

A primeira subcategoria intitulada “Formação específica para lidar com a deficiência” reúne enunciados que referem-se à formação profissional dos docentes. O primeiro ponto que nos chama a atenção é que muitos professores relacionam a dificuldade de incluir com a falta de formação específica:

P3: Como a gente não tem uma especialização... eu não sabia até que ponto eu podia ir... o que que eu podia cobrar deles...se eu tava indo corretamente, conforme as dificuldades que eles tinham, né... se eu podia pedir mais, exigir mais... ou menos.
P4: A gente tem poucas formações com a prefeitura, que se voltem mais para esse tipo de... educação inclusiva... não estamos preparados. E eu tive apenas uma cadeira na faculdade.

Dos nove professores entrevistados, apenas dois possuem formação específica para atuar com pessoas com deficiência. Muitos professores relataram a falta de uma formação específica que os auxiliassem na criação de estratégias voltadas à inclusão. Podemos pensar que, no caso de P3, compreender melhor as limitações decorrentes da deficiência física poderia realmente contribuir muito na sua prática docente, já que sua área de atuação, a Educação Física, relaciona-se diretamente com o corpo, e tanto o corpo quanto os movimentos de uma criança com PC são diferentes em virtude da alteração de tónus.

P4 afirma não estar preparado para atuar com educação inclusiva devido à sua falta de formação. No decorrer da entrevista, o professor diz que teve apenas uma disciplina durante sua graduação e que esta não contribuiu efetivamente para fornecer suporte para atender a uma criança com deficiência.

Leonardo, Bray e Rossatto (2009) evidenciam que a falta de formação faz com que os professores tenham dificuldades ao implementar estratégias e metodologias diferentes. Podemos destacar que a falta de formação profissional pode constituir uma barreira atitudinal em relação à inclusão. Como vimos nos relatos dos professores, eles sentem-se

despreparados para estabelecer objetivos e descobrir as potencialidades dos alunos com PC.

Ainda sobre a formação docente, destacamos aqui uma fala que consideramos bastante relevante:

P8: Essa parte eu não entendo, por mais que eu tenha formação, né? Todo dia é um pouco diferente. Quando tu faz a formação, na hora da teoria, né? Mas na prática...

P8 possui formação específica para lecionar com crianças com deficiência e, mesmo assim, durante a entrevista relata que sente dificuldade de compreender as particularidades do aluno. Carvalho (2010) afirma que mesmo os professores que participam de cursos de formação podem apresentar dificuldades, visto que, em muitos casos, essa formação não compreende todos os elementos necessários. Segundo a autora, ainda é muito forte que se pense em padrões de normalidade ao estabelecer estratégias pedagógicas; sendo assim, quando confrontados com as diferenças, os professores não sabem exatamente como agir.

Salientamos também que, mesmo durante sua formação, o professor aprenda a respeito das crianças com PC, cada uma será totalmente diferente da outra. As diferenças existem entre todos os sujeitos, com e sem deficiência.

A segunda subcategoria, intitulada “Busca espontânea por conhecimento” reúne enunciados que se referem às alternativas encontradas pelos professores para adquirir conhecimento. Evidencia-se que muitos professores buscam esse conhecimento por conta própria, a exemplo de P1:

P1: O que a gente busca fazer: pegar a ficha da criança, pra entender qual que é a necessidade dela, falar com a profe do ano anterior, no caso o meu estava no primeiro ano no ano passado, então não era novo na escola, tem com que conversar... e dá uma pesquisada.

Bisol e Valentini (2014, p. 225) afirmam que a formação para a inclusão “deve ir além da informação e, de alguma forma, mobilizar o professor para sua responsabilidade como educador”. É preciso haver uma mudança de atitudes, de crenças e de valores. As informações só são capazes de proporcionar abordagens diferenciadas quando o professor compreende que é sua responsabilidade ensinar.

Independentemente da forma como é realizada, destacamos que a busca espontânea por conhecimento é uma característica comum à maioria dos professores investigados. Carvalho (2010) afirma que existe uma carência de professores

pesquisadores. Segundo a autora, uma das maneiras mais eficientes de adquirir conhecimento sobre os alunos é a observação e o registro dos erros e acertos ao propor atividades diferenciadas, e que existe uma carência de fazer dessas práticas o celeiro de novas teorias.

Percebe-se que, apesar dos avanços em relação à inclusão, os professores sentem-se ainda muito despreparados para lidar com estudantes com deficiência. Muitos deles relacionam este despreparo com a falta de formações específicas para lidar com o aluno com PC.

Consideramos importante destacar que a formação profissional realmente pode auxiliar muito promovendo suporte, dando auxílio e segurança para o fazer docente; porém, nenhuma formação irá fornecer um protocolo e muito menos uma receita. Pensar em inclusão e em diversidade exige atenção a todas as características e particularidades e exige dos educadores que saiam da zona de conforto à procura de alternativas e estratégias que possam auxiliar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Porém, apesar dessa falta de formação específica, destacamos que a maioria dos professores entrevistados procura por conta própria maneiras de compreender as particularidades do aluno, auxiliando assim na elaboração de estratégias que possam estimulá-lo.

De forma geral, consideramos que, mesmo que a falta de formação docente pudesse constituir uma barreira em relação à inclusão, os professores que possuem o desejo de fazer algo a mais pelos seus alunos buscam outros recursos para ampliar o conhecimento e qualificar a sua prática profissional. Assim sendo, consideramos que a maioria dos professores envolvidos neste estudo está realmente comprometida com a inclusão de seus alunos com PC.

Palavras-chave: Paralisia cerebral. Professores. Formação docente.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BISOL, Cláudia A.; VALENTINI, Carla B. Objeto virtual de aprendizagem incluir: recurso para a formação de professores visando à inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 2, 2014.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos 'is'. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; BRAY, Cristiane Toller; ROSSATO, Solange Pereira Marques. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 2, p. 289-306, maio/ago. 2009.

SILVA, Ana Paula Mesquita; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. O papel do professor diante da inclusão escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 5, n. 1, 2014.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

INCLUSÃO ESCOLAR: UM ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Francieli Karine dos Santos*

Morgana Domênica Hattge**

O presente trabalho traz alguns resultados parciais da pesquisa intitulada *Inclusão escolar: um itinerário de formação docente*, aprovada pelo edital 01/2017-ARD/FAPERGS.

Já faz algumas décadas que o discurso da inclusão vem tomando força no cenário educacional e, nos últimos anos, incluir tornou-se um imperativo. Se nos anos 90, falar de inclusão era falar de deficiência e de educação especial, hoje o termo amplia seus significados. Quando falamos em políticas de inclusão, referimo-nos aos esforços por levar todos à escola, incluindo-se aí a necessidade de observar as nuances de gênero, raça/etnia, classe social, pois, atualmente, “a escola, como instituição obrigatória, é colocada no lugar de promotora de condições de igualdade para todos”. (LASTA; HILLESHEIM, 2011, p. 92). Estudar de que forma essa função atribuída à escola contemporânea impacta nos processos de ensino e aprendizagem nos faz compreender melhor como os sujeitos da educação se movimentam dentro desse espaço, frente aos desafios curriculares, de ensino e aprendizagem, que se colocam.

O presente estudo, portanto, se propõe a voltar o olhar para os professores que atuam na educação básica, buscando analisar de que forma os professores da rede pública de ensino de Lajeado compreendem o processo de inclusão escolar e suas implicações no cotidiano da escola, além de promover formação em serviço para as escolas participantes da pesquisa.

Sabemos que, frequentemente, a escola é simplesmente “utilizada” pelos pesquisadores para a produção de dados, mas não há uma troca de conhecimentos e compartilhamento de experiências. A pesquisa entende que o docente não se constitui como mero informante para a produção de dados de pesquisa. No estudo, o professor, ao contrário, assume papel protagonista, uma vez que, de forma analítico-reflexiva, produz os textos que serão utilizados como superfície de análise para entendermos de que forma os professores da rede pública de ensino de Lajeado compreendem o processo de inclusão escolar e suas implicações no cotidiano da escola.

* Universidade do Vale do Taquari – Univates. Graduanda do curso de Psicologia. Integrante do grupo de pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq). Bolsista de iniciação científica – Pibic/Univates.

** Universidade do Vale do Taquari – Univates. Pedagoga. Doutora em Educação. Professora no curso de Pedagogia e do PPGEnsino. Integrante do grupo de pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq) e do Grupo de Estudos em Pesquisa e Inclusão (GEPI/Unisinos/CNPq). Pesquisa financiada pela FAPERGS.

Muito se pesquisa atualmente acerca do tema da inclusão escolar. Entendendo a importância da formação do professor para que se efetivem práticas mais inclusivas nas escolas, este estudo pretende contribuir com a formação docente, instigando a reflexão, análise e ressignificação de discursos acerca da temática da inclusão escolar. Uma das questões mais frequentes trazidas pelos professores, quando o tema é a inclusão escolar, vem sendo a falta de formação específica. A maioria dos profissionais alega não estar preparado para assumir os desafios formativos que a inclusão demanda no espaço escolar. Nesse sentido, esta pesquisa constitui-se uma estratégia de formação a serviço dos professores e da equipe gestora das escolas envolvidas no estudo. Através da realização de oficinas de formação, organização de grupos focais, produção de um livro e organização de um seminário de estudos, no final da pesquisa, busca-se oferecer às escolas participantes um itinerário formativo que se dará durante os dois anos de realização do estudo. Não se trata de intervenções pontuais, como é comum ocorrer nas escolas ou nas redes educacionais. O que se propõe é uma série de etapas metodológicas que propiciarão momentos de estudo, reflexão e/ou discussão acerca da temática da inclusão, buscando a construção de práticas mais inclusivas na educação básica.

O estudo prevê uma série de movimentos metodológicos. Inicialmente, em uma análise de cunho quantitativo em que ocorreu a verificação dos resultados do IDEB das escolas de Ensino Fundamental de Lajeado, foram selecionadas as cinco escolas com o melhor resultado no IDEB e das cinco escolas com o resultado mais aquém do esperado na referida cidade. Essas escolas foram contatadas para participar do estudo. Não obtivemos resposta de todas as escolas e, caso alguma das escolas não concorde em participar do projeto de pesquisa, contato a próxima escola na escala da análise quantitativa realizada e assim por diante até a integralização de dez escolas participantes no estudo.

Em seguida, para a produção dos dados a serem analisados, estou realizando oficinas nas referidas escolas, com a participação dos professores e equipe gestora. Nas oficinas estamos partindo de imagens que instiguem a discussão acerca da diferença e da inclusão na educação, entendendo-se para fins deste estudo um conceito ampliado de inclusão, para além da educação especial. No final de cada oficina, os professores são convidados a produzir um texto escrito, livre, instigados pelas discussões realizadas. Para a análise desses textos escritos, utilizo a metodologia da análise de discurso numa perspectiva foucaultiana, buscando “definir os discursos em sua especificidade; mostrar

em que sentido o jogo das regras que utilizam é irreduzível a qualquer outro; segui-los ao longo de suas arestas exteriores para melhor salientá-los”. (FOUCAULT, 2002b, p. 160).

Apoiada em Foucault (2002a), podemos entender a episteme como o conjunto das relações possíveis em uma determinada época, a partir de jogo de coações e limitações impostas ao discurso e pelo discurso. Essas limitações dizem respeito não a uma suposta negatividade, mas à positividade de certas práticas discursivas aceitas em um momento histórico. Castro (2009, p. 140) nos ajuda a compreender a episteme como “certa estrutura do pensamento da qual os homens de uma época não poderiam escapar”. Num primeiro domínio de sua obra, Foucault, a partir do método arqueológico, procura “definir relações que estão na própria superfície dos discursos; [...] tornar visível o que só é invisível por estar muito na superfície das coisas”. (FOUCAULT, 2005, p. 146). Pode-se dizer que o projeto de Foucault, em muitos momentos, esteve relacionado a uma atitude de buscar tornar visível, a fim de “desnaturalizar” certos discursos, que de tão imbricados em determinada episteme tornaram-se praticamente naturalizados. Também este é o projeto da pesquisa que será desenvolvida.

Analisar os discursos pedagógicos sobre a inclusão escolar, a partir de produções escritas dos professores é uma forma de dar visibilidade ao trabalho que os docentes vêm desenvolvendo nas escolas e propiciar momentos de discussão, de reflexão e produção de outros discursos no espaço da educação básica.

É importante ainda destacar que essas oficinas se constituem uma atividade de formação em serviço, a ser promovida nas escolas parceiras. Todo este trabalho que foi realizado pretende promover um espaço para ressignificação dos discursos acerca da temática da inclusão escolar.

Após a análise dos dados produzidos nas oficinas de formação oferecidas às escolas, serão organizados grupos focais com a participação de uma amostragem de 20% dos professores participantes das oficinas. O objetivo dos grupos focais é analisar o impacto dessa formação na atuação docente. Pretende-se perceber de que forma as discussões realizadas nas oficinas impactaram a produção discursiva dos professores e que questões ainda podem ser problematizadas, discutidas, estudadas e analisadas no que diz respeito à temática central do estudo.

Após a transcrição dos encontros, novamente será realizada uma análise discursiva procurando analisar as questões acima elencadas. Com base nas análises realizadas, os pesquisadores, colaboradores e bolsistas envolvidos no estudo produzirão um livro com os resultados da pesquisa. No final do projeto será realizado um seminário de estudos

com todos os professores das escolas participantes. Os professores inscritos e participantes no seminário receberão o livro acima referido.

Até o momento, com a realização de duas oficinas de escrita já foi possível perceber que os professores ainda veem os processos de inclusão com um olhar para a deficiência e sentem-se despreparados para lidar com estes processos. Os docentes estão constantemente se questionando sobre sua prática; compreendem que é um assunto relevante, que precisa ser discutido com mais frequência e que deve ser responsabilidade de uma rede de cuidado e não somente da escola. Também é possível destacar, nas escritas desenvolvidas, que a relação da escola com a família é motivo de preocupação por parte dos docentes. E um último ponto a ser destacado nessas análises preliminares é o questionamento que alguns docentes se fazem acerca do atendimento dos demais alunos, aqueles que não são alvo das políticas e práticas específicas de inclusão escolar. Frente a essas questões apontadas pelos professores, até o momento seguimos estudando e refletindo sobre este assunto que é imprescindível na sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Inclusão. Formação de professores. Diferença. Educação.

Referências

DOHERTY, Robert. Uma política educacional criticamente formativa: Foucault, discurso e governamentalidade. In: PETERS, Michael A.; BESLEY, Tina (Org.). **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002a.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002b.

LASTA, Leticia Lorenzoni; HILLESHEIM, Betina. Políticas públicas de inclusão escolar: a produção e o gerenciamento do anormal. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (Org.).

Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2011. p. 87-108.

ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA SOCIAL DE VYGOTSKY PARA PENSAR A APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS MIGRANTES

Helenara Sironi de Moraes*

Conforme os processos migratórios se intensificam, em consequência das guerras, dos desastres naturais e de outros percalços, surgem demandas específicas vindas da população migrante, inclusive na área da educação inclusiva. A partir da leitura do conto “Nenhum Peixe aonde Ir”, e de algumas aproximações com aspectos da teoria de Vygotsky, essa escrita objetiva pensar de que maneira a escola pode resgatar a cultura da criança migrante, a fim de facilitar a sua inclusão no ambiente escolar.

“Nenhum Peixe aonde Ir”, expõe a história de crianças refugiadas que têm a sua vida transformada quando a guerra bate em sua porta. Elas precisam buscar recursos em sua imaginação, para assimilar a violência que as invade e da qual a sua estrutura psíquica não tem recursos para dar conta. Para Vygotsky, há duas formas de habitar e estudar o mundo das crianças. Esta dialética pode ser definida pela influência biológica cognitiva *versus* a influência social. Sendo posições dialéticas, não são opostas, e o foco deste trabalho não será discutir cada uma destas posições, mas a partir da literatura que tangencia com a temática de estudos migratórios, estudar aspectos da socialização do individual da criança migrante.

Quais são os signos que operam em uma experiência? Como esta experiência é interiorizada e como o professor pode mediar a experiência da socialização desta criança na escola? É no cuidado com o processo de socialização que coloco-me a questionar: Como aprende esta criança migrante? O que ela aprende?

“Nenhum Peixe aonde ir”, conto de Marie-Francine Hébert, publicado em 2006, narra a história de uma menina chamada Zolfe e de sua família, que abandonam às pressas a casa onde moram, passando a viver em uma condição de refugiados, vítimas da guerra. Na narrativa que segue, Zolfe e a mãe são obrigadas a seguir pela estrada, deixando para trás suas referências e seus amores, restando a Zolfe apenas o universo de Émil, o peixe. A garotinha segue carregando Émil consigo, até que seus braços ficam dormentes e pesados, obrigando a menina a deixar o peixe pelo caminho.

Embora o livro conte uma história infantil, a temática é atual. Os jornais noticiam sobre as famílias que abandonam o lar vítimas da guerra, da fome e de tantas outras

* Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul-UCS. Bolsista Prosuc/Capes.

violências, nas quais os seres humanos são submetidos e se arriscam por caminhos desconhecidos em busca da sobrevivência. Embora cada uma destas pessoas tenham um nome, nós as conhecemos como refugiados. Diferentemente dos migrantes que deixam seu país em busca de melhores condições de vida, os refugiados migram por estarem ameaçados em seu país, devido a conflitos e guerras.

Se a situação dos adultos nesta condição é delicada, como ficam as crianças que são submetidas a tal violência, sem ter um aparelho psíquico formado, a ponto de poder simbolizar estes acontecimentos? E quando em idade escolar, precisam adaptar-se a um ambiente totalmente desconhecido, e dar conta dos conteúdos e das avaliações propostos pela escola?

O ser humano precisa da aprendizagem para viver. É no encontro com o outro que o indivíduo interage e aprende, e também se estrutura em nível de personalidade. Relações sociais com qualidade favorecerão o desenvolvimento de crianças saudáveis, e o contrário: ambientes opressores e adoecidos produzem sofrimento. Há também o fator cultural, já que a cultura norteia os sujeitos quanto aos modos de pensar e agir, através de seus costumes e práticas sociais aceitas pelo grupo. Ela privilegia determinadas aprendizagens em detrimento de outras. (LA ROSA, 2001).

Vygotsky acreditava que a perspectiva do desenvolvimento cultural da criança deveria ser estudada na mesma medida que se estudam os processos biológicos. Em sua compreensão, cada um dos processos complementa o outro, embora mantenham-se separados por algumas diferenças. As funções primárias como a memória, a atenção e o pensamento são produzidas pelo desenvolvimento natural e transformadas em desenvolvimento social, fruto do contexto sociocultural do qual os sujeitos fazem parte. Para o autor, a sociedade deve ser considerada como determinante do comportamento humano. (SANTOS, 2001).

A grande contribuição de Vygotsky para a educação refere-se a considerar a aprendizagem “como um processo que leva em conta o modo como os seres humanos vão desenvolvendo os seus conhecimentos do mundo, implicando uma visão mais ampla do fenômeno no qual o meio cultural tem um papel fundamental”. (SANTOS, 2001, p. 131).

Para que a criança migrante possa se desenvolver e interagir com o ambiente, é fundamental que ela adquira a língua local. Sem a língua, a capacidade de interação com o meio ficará comprometida, e suas relações com a comunidade escolar se constituirão de forma precária. Sobre a relação ativa da criança com a aprendizagem, o ambiente deve

lhe favorecer atividades que a desenvolvam e a tirem de uma categoria de dependência. (VYGOTSKY, 2003).

Seguindo com as contribuições de Vygotski, a aprendizagem não é apenas a aquisição da informação, mas um processo interno que ocorre de forma ativa e interpessoal. (NEVES; DAMIANI, 2006). Se a aprendizagem ocorre de maneira interpessoal, a interação com os colegas terá papel relevante neste processo. Vygotsky acreditava que, para avaliar o nível de evolução da criança e sua aprendizagem, é preciso mensurar as atividades que ela é capaz de desenvolver sozinha, e aquelas pelas quais ela necessita realizar com a ajuda do outro. (SANTOS, 2001).

O professor precisa estar atento ao fato de que, ao entrar na escola, a criança traz consigo conhecimentos construídos na sua experiência pessoal, os quais Vygotsky nomeia por conceitos cotidianos ou espontâneos. Estes conceitos são construídos a partir da observação, da manipulação, e da vivência da criança. Considerar esta bagagem que a criança traz consigo ao adentrar o mundo da escola, e propor atividades que valorizem tais conhecimentos, pode contribuir para que ela esteja preparada a interagir com os conceitos científicos, aqueles que são construídos em sala de aula por exemplo. Os conceitos científicos não são diretamente acessíveis pela observação, mas sistematizados e adquiridos nas relações escolares. (SANTOS, 2001). O conceito espontâneo abre caminho para o conceito científico. É pelo conhecimento científico que o sujeito pode tornar conscientes e deliberados os conceitos espontâneos. (FREITAS, 2002).

Embora o sujeito tenha um cognitivo apto para a aprendizagem, as condições de vida têm extrema importância para que este processo seja satisfatório. Uma das características das novas ondas migratórias é a sua fluidez. As famílias mudam-se constantemente o que pode dificultar a adaptação da criança na escola, já que tais mudanças impedem que ela crie vínculos significativos com a comunidade escolar.

Ao escrever este texto, pensando em Zolfe, o peixe Émil e todo o mundo que uma criança migrante ou refugiada precisa deixar para trás, deparo-me com a noção de que as necessidades das crianças são as mesmas: as crianças daqui, ou as crianças de lá. Certamente, isso não abre precedentes para que não sejam respeitadas as necessidades sociais de cada grupo cultural, mas que para ambas o processo de aprendizagem só será possível, se os conteúdos ensinados estiverem aproximados das vivências que as crianças levam na mochila ao entrarem na escola.

A mochila é pesada, o pote que carrega o peixe Émil também. Mas Zolfe só consegue deixá-lo para trás, abandonar o seu lugar, o conhecido e o familiar, quando

sabe que o peixe estará nas mãos de sua melhor amiga. Ao confiar o seu peixe, a sua cultura a alguém amigo (poderia ser o professor?) ela não precisará abandonar a sua identidade, mas sim compartilhar com um outro que fará as mediações necessárias, para que seu processo de aprendizagem aconteça.

Palavras-chave: Migrações. Refugiados. Inclusão. Aprendizagem.

Referências

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e Educação: um intertexto.** Minas Gerais: UFJF, 2002.

HÉBERT, Marie-Francine. **Nenhum peixe aonde ir.** Trad. de Maria Luiza X. de A. Borges. Ilustrações de Janice Nadeau. São Paulo: SM, 2006.

LA ROSA, Jorge (Org.). **Psicologia e educação: o significado do aprender.** 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2001.

SANTOS, Bettina Steren. Vygotsky e a teoria histórico-cultural. In: LA ROSA, Jorge (Org.). **Psicologia e educação: o significado do aprender.** 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2001.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia pedagógica.** Trad. de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PESSOA COM DEFICIÊNCIA E AUTONOMIA PARA A VIDA: UMA BUSCA PELO MERCADO DE TRABALHO

Maria Inês Tondello Rodrigues*

A Lei 8.213/91, sancionada em 24 de julho de 1991, conhecida como Lei de Cotas, dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e estabeleceu o sistema de cotas para Pessoas com Deficiência – PcDs ingressarem no mercado de trabalho. O art. 93 estabelece que “empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas”. (MELO, 2004, p. 80). Infelizmente, essa legislação não está sendo cumprida. Durante a realização do Fórum de Acessibilidade Universal, promovido pela Coordenadoria de Acessibilidade da Prefeitura Municipal de Caxias do Sul, em agosto de 2018, foi revelado que apenas 2.243 PcDs estão cadastradas no Ministério do Trabalho e Emprego como trabalhadores e possuem Carteira de Trabalho assinada. Contudo, esse universo chega a 20 mil pessoas com deficiência economicamente ativas no município.

Algumas empresas utilizam como justificativa a inexistência de mão de obra qualificada enquanto outras alegam altos custos para reformas e instalações com acessibilidade. No entanto, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) realiza diversos cursos de capacitação para esse público, inclusive com convênios diretos com empresas que buscam seus serviços. Com o objetivo de conhecer o perfil destes educadores, na tentativa de identificar como acontece a construção dos conhecimentos técnicos e específicos, realizei, em 2013,¹ uma pesquisa, quando busquei apontar as habilidades e competências do professor, a metodologia de ensino adotada em sala de aula e os critérios de escolha dos conteúdos ministrados nestes cursos de qualificação profissional. Analisei também as condições estruturais de acessibilidade e conheci as particularidades apresentadas pelos alunos durante as aulas, na tentativa de apontar as especificidades da prática docente para este público em particular.

Em 2018, retomei essa pesquisa com o objetivo de identificar se esse treinamento continua sendo realizado e se as PcDs se mantêm no mercado de trabalho. Para isso

* Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul.

¹ Educando pessoas com deficiência para o mercado de trabalho: a atuação docente. Disponível em:

<<http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/3978>>.

EJA, deficiência e mercado de trabalho: a atuação docente com PCDs. Disponível em:

<https://www.uces.br/site/midia/arquivos/ler_escrever_o_mundo_EJA.pdf>.

retornei à Unidade Nilo Peçanha do Senai de Caxias do Sul e contatei com gestores e professores. A pesquisa seguiu a metodologia qualitativa, considerando a análise dos elementos estudados a partir de conversas com professores e com a direção da unidade do Senai. Como a aplicação se deu de forma presencial, pude aprofundar as respostas e ampliar os questionamentos.

O Senai enquanto parceiro no suporte das solicitações de diversas empresas dos diferentes ramos de atuação, incumbiu os departamentos regionais de atenderem esta demanda, capacitando mão de obra para suprir as necessidades das corporações. Assim, foram estabelecidas parcerias e formatados cursos, buscando qualificação específica e técnica. As empresas indicam um tutor para acompanhar o aluno durante o curso, que é desenvolvido num total de 800 horas. No período de aulas teóricas, que somam 400 horas-aula, o acompanhamento é feito no Senai, e no andamento da prática, 400 horas-aula, a assistência é desenvolvida na empresa, mais especificamente, no setor para o qual o futuro colaborador for designado. Durante o curso, os alunos com deficiência são cotistas e após a conclusão são contratados como funcionários efetivos. Para Filette (2001, p. 135), “uma filosofia e ou política de recursos humanos saudável reflete o pensamento da empresa nas questões de diversidade: raça, gênero, limitações físicas/mental, faixa etária e outras”. Contudo, é necessária a intervenção do Estado, com imposições legais para que haja vagas para esta mão de obra. O desafio das empresas está em promover oportunidades com competência profissional para manter sua essência nas pessoas. Assim, é possível assumir práticas e posicionamentos fortes e eminentes, desfazendo as convenções do socialmente aceitável e do politicamente correto. “A responsabilidade social das empresas caminha, após a conscientização de todos, para o planejar a realização de projetos específicos, com o compromisso e a participação de toda a empresa.” (FILETTE, 2001, p. 136). Igualdade e diversidade podem ser vistas como ideal no ambiente de trabalho. Não vivemos numa sociedade com direitos e oportunidades iguais para todos. Para que a sociedade evoluísse e as discriminações fossem em menor grau, foi preciso implantar regras, leis, normas para amenizar as desigualdades.

O ingresso de alunos continua sendo feito através das secretarias estadual e municipal de educação e de entidades específicas de atendimento a PcDs, como Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Visuais (Apadev), Escola Hellen Keller, específica para surdos, entre outras. Uma das diferenças deste tipo de curso, específico para PcDs, é a valorização da capacidade individual de cada aluno e não a obrigatoriedade de determinadas regras para

ser incluído ou excluído. O aluno recebe qualificação técnica e o local onde irá trabalhar é adaptado e escolhido de acordo com sua capacidade. A empregabilidade é feita pela capacidade registrada e não por números ou estatísticas. Enquanto uma pessoa dita “normal” procura emprego tentando se adaptar a determinada condição, a PcD tem o trabalho adaptado à sua capacidade. Isso também reflete na sua produção e qualidade de desempenho, uma vez que é valorizada a sua capacidade e não sua limitação. (CARVALHO-FREITAS, 2010).

A rotina da sala de aula traz os reflexos das vivências e dos aprendizados construídos fora dela, o docente precisa estar atento e disposto a enfrentar esta proposta como instigação para (super)ações. Os alunos são preparados para atuação direta nas empresas. Por isso, recebem orientações específicas e técnicas de atividades-fins. Contudo, como a maioria são Pessoas com Deficiência Mental, os professores precisam ensinar regras de atitudes e condutas. Na maioria, ações básicas, como ir ao banheiro, higiene, postura na mesa ao se alimentar, caminhar e não correr, conversar e não gritar, são repassadas e apreendidas de forma quase natural. De acordo com os professores, a cada dia é registrado um novo desafio e estabelecida uma meta, que nem sempre é alcançada. Muitas vezes a repetição é necessária, para que o aluno processe e incorpore o aprendizado e o entendimento do porquê e como fazer determinadas coisas. Também são desenvolvidos ensinamentos de como se portar na rua, em ambientes coletivos. Os professores ensinam como pegar ônibus, como atravessar ruas, como conversar com outras pessoas.

A maioria das PcDs que estão estudando no Senai Nilo Peçanha são de famílias de baixa renda e possuem vínculos muito fortes com seus familiares, as relações de família e apego se mostram claramente. Em alguns casos, os pais chegam a ficar nas dependências da Escola, aguardando o final da aula com medo que seus filhos não saibam retornar para casa. Isso é muito comum nos primeiros dias de aula. Com o passar do tempo, esse medo diminui e eles conseguem se desapegar. Isso é muito positivo porque com isso as Pessoas com Deficiência conseguem adquirir autonomia. Essa autonomia se registra nos diversos ambientes que serão acessados por eles, tanto de trabalho, de amigos que se compõem, sociais, como espaços públicos, e, claro, o familiar, que fica mais leve, sem tantas regras e com mais relações e menos cobranças.

Uma descoberta nesta pesquisa me surpreendeu muito. A maioria das PcDs que ingressa no mercado de trabalho não permanece no mesmo emprego. A rotatividade está presente nas diversas áreas de atuação e nas diferentes deficiências. Contudo, o mais

empolgante e comovente é perceber que esses alunos desenvolveram autonomia para a vida. Essa troca de emprego se dá através de buscas deles próprios e não de instituições ou conhecidos. O próprio PcD busca outro emprego, quando não está satisfeito ou feliz em seu trabalho. Várias empresas contratam de forma direta por contatos mantidos pelos candidatos. Também é possível constatar que isso é tão real e verdadeiro, que pequenas e rápidas buscas em classificados de empregos mostram muitas vagas disponibilizadas para PcDs.

As Pessoas com Deficiência são integrantes ativos da nossa sociedade. Percebemos isso caminhando nas ruas, frequentando restaurantes, lojas, cinemas, *shopping centers*, fábricas, escolas, universidades. Em qualquer lugar, eles estão convivendo, trabalhando, estudando, comprando, consumindo. Para isso, precisam de emprego, receber salários para se manterem de forma independente.

Palavras-chave: Inclusão. Pessoas com deficiência. Mercado de trabalho. Autonomia.

Referências

CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de et al . Socialização organizacional de pessoas com deficiência. **Rev. Adm. Empres.**, São Paulo, v. 50, n. 3, set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902010000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 mar. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75902010000300003>.

FILETTE, Nielce Camilo. A diversidade e a responsabilidade social das empresas. In: BENTO, Maria Aparecida Silva; CASTELAR, Marilda. **Inclusão no trabalho: desafios e perspectivas**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2001.

MELO, Sandro Nahmias. **O direito ao trabalho da pessoa portadora de deficiência: ação afirmativa: o princípio constitucional da igualdade**. São Paulo: LTr, 2004.

A INCLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: INCLUI OU DEPOSITA?

Paula Verónica Lolás Sapaj Feiten*
Maristela Pedrini**

O presente trabalho objetiva socializar a compreensão decorrente de pesquisa realizada sobre como ocorre a inclusão das pessoas com deficiência no Ensino Médio, ofertado em escolas particulares da cidade de Caxias do Sul – RS, bem como apresentar reflexões e discutir como os professores atuam neste contexto da inclusão, a fim de responder ao seguinte questionamento: *A prática da inclusão no Ensino Médio de escolas particulares de Caxias do Sul – RS realmente inclui ou se trata de um mero dispositivo para depositar esses indivíduos?* O estudo descrito fundamenta-se no paradigma construtivista, enquanto uma pesquisa quantitativa e qualitativa de estudo de caso, e foi realizada através de uma imersão nos documentos legais, da observação e de entrevistas semiestruturadas com docentes que atuam nas escolas investigadas. Os dados coletados foram analisados de acordo com princípios da análise de conteúdo, segundo Oliveira (2008), Bardin (1977) e Minayo (1993). O estudo buscou problematizar, por meio de algumas ferramentas do pensamento de Vygotsky (1989) e outros autores, como ocorre a inclusão das pessoas com deficiência na realidade investigada, a fim de contribuir com os estudos da pesquisa em educação, principalmente sobre a temática da inclusão escolar no Ensino Médio. Dito isso, apresentamos, inicialmente, alguns questionamentos que nos inquietam, em nossa caminhada como docente de Ensino Médio, com relação a esses indivíduos ditos “não normais” para os quais a sociedade não apresenta condições para que possam ser acolhidos na sua diferença: Como se estabelece o processo de inclusão, por parte dos professores, de pessoas ou jovens com deficiência no Ensino Médio das escolas particulares de Caxias do Sul? O professor se encontra preparado para lidar com pessoas ou jovens com deficiência no Ensino Médio das escolas particulares de Caxias do Sul? Como o professor das escolas investigadas compreende a inclusão no cenário atual?

A pesquisa realizada, de cunho quantitativo e qualitativo, partiu da imersão nos referenciais teóricos sobre o tema e na aplicação de entrevistas semiestruturadas a professores que atuam em três escolas da rede particular do Ensino Médio do Município de Caxias do Sul/RS. As escolas foram selecionadas pelo critério de possuírem matrículas

* Mestra em Educação (Unisinós). Professora no Centro de Estudos Técnicos – UCS.

** Doutora em Educação (PUCRS/Capes). Professora na Área de Humanidades – UCS.

de alunos com necessidades especiais, ou seja, alunos incluídos na rede regular de ensino.

O foco da investigação consistiu em obter informações e opiniões que possam ajudar a responder às questões norteadoras: Como se estabelece o processo de inclusão, por parte dos professores, de pessoas ou jovens com deficiência matriculados no Ensino Médio das escolas particulares de Caxias do Sul? O professor se encontra preparado para lidar com pessoas ou jovens com deficiência matriculados no Ensino Médio das escolas particulares de Caxias do Sul?, no intuito de produzir conhecimento sobre a área investigada, a fim contribuir com o avanço da pesquisa em educação e qualificação das práticas pedagógicas inclusivas.

As vozes dos participantes da pesquisa, os *ditos* e os *não ditos* permitiram uma leitura vertical e transversal culminando com a emergência de duas categorias de análise já anunciadas: visão do professor de Ensino Médio na realidade escolar inclusiva e a formação do professor e sua prática docente inclusiva. Destacamos que o *corpus investigativo* é muito rico e permite muitas leituras e contribuições para o estudo aqui descrito. Quando questionados em relação à visão do professor de Ensino Médio na realidade escolar inclusiva, foi possível contatar que, ao serem convidados a refletir sobre suas experiências com Educação Especial e Inclusão, os professores revelaram que não se sentem muito satisfeitos com o movimento de inclusão de pessoas com deficiência, que vivenciam na escola como revela a fala da professora “A” graduada em Língua Portuguesa e com pós-graduação em Literatura Infantil, que respondeu: *“Não vejo como inclusão, pois na prática nenhum professor consegue atender ao aluno de forma como ele precisaria e mereceria ser atendido”*. Já a professora “B”, com graduação em Letras, afirmou: *“A inclusão no Ensino Médio ainda tem muitas coisas que precisam sair do papel”*. As falas reiteram a necessidade de um novo olhar e reestruturação da escola na promoção da inclusão nesta etapa do ensino brasileiro.

Quanto à questão: *“Na sua visão, hoje, a inclusão escolar é bem-sucedida nas escolas?”*, verifica-se que a maioria concorda que tem um longo caminho para que a inclusão ocorra realmente nas escolas, como destaca a professora “C” : *“Penso que, embora já se tenha muitos avanços, há muito que se fazer para que seja cada vez mais efetiva nos diversos níveis de ensino”*. Como podemos constatar, é um depoimento forte que destaca as fragilidades de um processo, que necessitam de superação, a partir de práticas pedagógicas adaptadas, desde as necessidades e potencialidades dos alunos incluídos. Sobre o aspecto visão do professor com relação à inclusão, quando

perguntados sobre: “*Você acredita na inclusão nas escolas atuais de Ensino Médio?*”, os professores responderam em sua maioria, que não, como referiu a professora “G”: “*Não acredito, da forma como é feita, não é inclusiva, é excludente.*”

Quanto ao questionamento “*Tem experiência com Educação Especial?*”, dos 30 professores que responderam ao questionário, 26 comentaram que possuem experiência em Educação Especial e apenas quatro responderam que não possuem experiência nesta área. Todos os professores que participaram da investigação relataram que “aprenderam” na prática a trabalhar com inclusão; porém, ainda é difícil para eles por não terem o conhecimento e a formação necessária para atender a estes indivíduos. Fica evidente que, devido à implantação da Lei 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência), que sanciona a obrigatoriedade da inclusão de alunos com deficiência nas escolas brasileiras, os professores e as escolas tiveram que adaptar-se à nova situação escolar.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), nascida na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (1994), apresenta as diretrizes fundamentais para a elaboração e reforma de políticas públicas educacionais, que promovam o direito à educação para todos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, amparada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e pela Constituição Federal de 1988, reafirma o desejo e os anseios teóricos circulantes mundialmente que convergem para a ideia de uma educação para todos.

Diante do exposto, constatamos que as políticas de inclusão escolar estão configurando o campo da educação, tendo em vista a necessidade de as escolas revisitarem sua organização, a partir da legislação vigente e da necessidade da ressignificação da prática da inclusão no cotidiano das escolas. Segundo Vygotsky (1989), o ser humano aprende com o meio no qual está inserido. Se uma criança com deficiência está inserida em um meio que a exclui o que ela aprenderá? Se vive em uma cultura de “exclusão escolar”, de “depósito”, que se fixa nas deficiências e não nas suas habilidades, o que essa criança poderá desenvolver? Se aprendemos com a cultura, o que podemos aprender numa cultura que não inclui? A prática da inclusão fundamenta-se nos princípios de aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa, convivência dentro da diversidade humana e aprendizagem por meio da cooperação.

A realidade escolar brasileira nos mostra que a inclusão ainda não ocorre na essência em que foi concebida, a política inclusiva, alicerçada na legislação vigente, no Plano Nacional de Educação e na Base Nacional Comum Curricular, defende que a

inclusão não é um mero depósito de pessoas, inclusão é “ato ou efeito de incluir(-se)”, ou seja, fazer parte de uma sociedade que permita que todos tenham os mesmos direitos e os mesmos deveres, independentemente de suas capacidades físicas ou mentais.

Ao longo deste estudo, buscamos tecer linhas que levassem a descobrir a visão do professor de Ensino Médio com relação à inclusão, com o objetivo de entender de que maneira está sendo desenvolvido este aspecto e de que maneira, podemos, como professores, refletir sobre nosso papel de educadores e sobre os discursos e as práticas que circundam este cenário. Ao apresentarmos as reflexões e apropriações proporcionadas pela pesquisa realizada, sentimos que fica um enorme caminho a ser percorrido, e o conhecimento construído pode contribuir para abrir novos caminhos de pesquisa, na área da inclusão, alteridade e diferença.

Palavras-chave: Inclusão. Educação. Ensino Médio. Professores.

Referências

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

BRASIL. Lei. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado, 1996.

_____. **Lei 13.005/2014**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Senado, 2015.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Sheila Fernandes Pimenta e. **Estrutura e formatação de trabalhos acadêmicos: compilação e discussão das normas da ABNT**. Franca: Uni-Facef, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994.

VIGOTSKY, L.S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone, 1988.

MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS NO SÉCULO XXI: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Vania B.M. Herédia*

Thais da Silva**

Tatiana Benini***

As migrações internacionais são o grande dilema do século XXI. Na última década do século XX, houve transformações econômicas, técnicas, culturais e políticas significativas mundiais, que estimularam os fluxos migratórios, a partir da crise estrutural do capital. Muitos desses movimentos, que nasceram da reestruturação produtiva que alterou a divisão internacional do trabalho, fizeram com que diversos países começassem a discutir os efeitos dos processos migratórios em seus territórios, a partir da questão das fronteiras e das demandas de mão de obra. Nesse contexto, Boaventura dos Santos (2005, p. 26) postula que as transformações no sistema mundial geraram “[...] aumento dramático das desigualdades entre países ricos e pobres e, no interior de cada país, entre ricos e pobres, a sobrepopulação, a catástrofe ambiental, os conflitos étnicos, a migração internacional massiva”, entre outros aspectos. O capital se movimenta e o trabalho é controlado pelos Estados-Nação à medida que criam regras para o controle das fronteiras.

No contexto das sociedades capitalistas, as migrações são pensadas como possibilidades de uso da mão de obra, principalmente onde os mercados de trabalho carecem de indivíduos que aceitem as condições que lhe são ofertadas. Os migrantes saem de seus países em busca de condições de sobrevivência, enfrentando dificuldades no país de destino. Os deslocamentos de forma geral impõem aos migrantes situações de vulnerabilidade social e econômica, decorrentes da ausência de políticas públicas que respondam às necessidades básicas dos deslocados. O objetivo deste estudo é identificar os principais grupos de migrantes internacionais e o acesso desses grupos à cidade de Caxias do Sul, que possui uma longa experiência com grupos migratórios em seu contexto social. O estudo faz uma revisão bibliográfica acerca de estudos migratórios, diferenciando os estudos de enfoque neoclássico e os de enfoque neomarxista. Os dados acerca dos migrantes internacionais provêm do registro do Centro de Atendimento ao Migrante de Caxias do Sul, referente aos anos de 2015, 2016 e 2017. O estudo utiliza o

* Doutora em Sociologia da Universidade de Caxias do Sul. *E-mail*: vbmhered@ucs.br

** Acadêmica do curso de Licenciatura em História da Universidade de Caxias do Sul (UCS). *E-mail*: tais.silva2711@outlook.

*** Acadêmica do curso de graduação em Serviço Social e Bolsista de Iniciação Científica (BIC-UCS). *E-mail*: tbenini@ucs.br

método descritivo para apresentar parte dos dados, já que está sendo elaborado pelo Núcleo de Estudos Migratórios da Universidade de Caxias do Sul. O estudo teoricamente fez uso das obras de Singer (1980), Sayad (1998), Becker (1997), Ambrosini (2010), Busso (2001), Santos (2005), Herédia, Mocellin e Gonçalves (2011) e dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Como referencial teórico, o estudo utiliza o conceito de migração entendido como mobilidade espacial da população, definido como “[...] um mecanismo de deslocamento que reflete mudanças nas relações entre as pessoas (relações de produção) e entre essas e o seu ambiente físico”. (BECKER, 1997, p. 323). É importante considerar que o modo de produção capitalista requer disposição contínua da força de trabalho e, quando não dispõe, estimula o processo migratório. O estudo utiliza o conceito de vulnerabilidade social, definido por Busso (2001), como uma ação que está relacionada com a fragilidade diante de mudanças de ambiente e é agravado pelo desamparo do Estado. As migrações são marcadas em especial pela vulnerabilidade socioeconômica, em que migrantes buscam oportunidades de trabalho com a esperança de encontrar uma vida melhor, com condições adequadas para a sobrevivência de seu grupo social.

O estudo traz também para a discussão as diferenças existentes entre os enfoques neoclássicos e neomarxistas, utilizando a obra de Becker sobre mobilidade humana.¹ A autora mostra que o enfoque neoclássico muito usado até os anos de 1970, justificava a decisão de migrar como uma ação individual, sustentada pela vontade do indivíduo de migrar. A partir dos anos 1970, com o crescimento e uso do enfoque neomarxista nas pesquisas acerca de estudos migratórios, a decisão de migrar passa a ser tratada como a força das estruturas sociais que ora atraem e ora expulsam parte da força de trabalho e a presença do aspecto histórico como elemento explicativo da mobilidade. Esses elementos modificam de forma substancial a análise de dados e evidenciam o contexto histórico de partida e de chegada dos movimentos migratórios.

O local de estudo é a cidade de Caxias do Sul, localizada no centro geográfico da região da Serra gaúcha, é a segunda maior cidade do Rio Grande do Sul. Conhecida por sua forte economia, a cidade é um polo industrial de significativa relevância no contexto econômico gaúcho e brasileiro e um polo de serviços que engloba o setor de educação, saúde e transportes. Caxias do Sul é uma das cidades médias mais ativas do Brasil, por

¹ BECKER, Olga Maria Schild. Mobilidade espacial da população: conceitos, tipologias, contextos. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Org.). *Explorações geográficas: percursos no fim do século*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

concentrar um polo industrial. Reflete a tese de alguns pesquisadores do Ipea, quando afirmam que as cidades médias são mais dinâmicas. O argumento está sustentado na concepção de que as cidades médias têm a possibilidade de incorporar a mão de obra migrante de forma mais ativa que algumas regiões metropolitanas que já estão saturadas.² Amorim Filho e Serra (2001, p. 4) analisam “[...] o surgimento das cidades médias como um instrumento de intervenção das políticas de planejamento urbano e regional a partir da experiência francesa, salientando fatores que podem minimizar o agravamento dos problemas sociais das grandes cidades”. O Município de Caxias do Sul possui uma área territorial de 1.652,308 km², com uma população estimada de 504.069 habitantes (IBGE, 2018),³ o que a caracteriza como cidade média. A indústria é considerada um forte fator econômico da cidade e tem atraído mão de obra para o município, como apresentam os dados do Centro de Atendimento ao Migrante. A renda *per capita* do Município é de R\$ 43.460,17, e o pessoal ocupado refere-se a 40,8% da população.

Constata-se que quando os migrantes chegam à cidade, a busca de empregos é um fator frequente. Nesse momento, muitos reconhecem o problema que enfrentam, pois nem sempre seus documentos são aceitos, seus diplomas e certificados validados legalmente, e a solução é o trabalho na informalidade e trabalho temporário. Outro aspecto que dificulta a entrada no mercado de trabalho é o desconhecimento da Língua Portuguesa. As oportunidades que são oferecidas aos migrantes normalmente são no setor de serviços e em alguns tipos de indústrias, em que os salários são mais baixos. O papel das políticas públicas é fundamental na superação da vulnerabilidade social; porém, muitos migrantes ao chegarem ao seu país de destino, com a esperança de acessar essas políticas, não têm esse direito garantido. O que acontece é que muitos são excluídos socialmente e têm seus direitos negados. Um grande número de migrantes vivenciou situações de vulnerabilidade e luta pela inclusão social, buscando políticas sociais que respondam ao desemprego e garantam o atendimento de suas necessidades básicas. Constata-se que a cidade de Caxias do Sul, pelo seu histórico de migrações, já poderia ter criado um centro de referência que pudesse atender a esse tipo de demanda,

² AMORIM FILHO, Oswaldo e SERRA, Rodrigo Valente. Evolução e perspectivas do papel das cidades médias no planejamento urbano regional. In: ANDRADE, Thompson Almeida e SERRA, Rodrigo Valente (Org.). *Cidades médias brasileiras*. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

³ Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/rs/caxias-do-sul/panorama>>. Acesso em: 5 set. 2018.

uma vez que o município nasceu de uma política de colonização e migração que atendia a todo território nacional.

Palavras-chave: Migrações internacionais. Deslocamentos. Vulnerabilidades.

Referências

AMBROSINI, Maurizio. **Sociologia dele migrazioni**. 2. ed. Bologna: Il Mulino, 2011.

ANDRADE, Thompson Almeida; SERRA, Rodrigo Valente (Org.). **Cidades médias brasileiras**. Rio de Janeiro: Ipea, 2001.

BECKER, Olga Maria Schild. Mobilidade espacial da população: conceitos, tipologias, contextos. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Org.). **Explorações geográficas: percursos no fim do século**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BUSSO, G. *Vulnerabilidad social: nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicio del siglo XXI*. In: CEPAL. **Seminario de las diferentes expresiones de la vulnerabilidade social em América Latina y el Caribe**. Santiago de Chile: Cepal, 2001.

HERÉDIA, Vania B. M.; MOCELLIN, Maria Clara; GONÇALVES, Maria do Carmo S. **Mobilidade humana e dinâmicas migratórias**. Porto Alegre: Letra e Vida, 2011.

IBGE. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/rs/caxias-do-sul>>. Acesso em: 5 set. 2018.

PNAS. **Política Nacional de Assistência Social**. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf>. Acesso em: 2 set. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos de globalização. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 25-102.

SAYAD, D. **A imigração: ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: Edusp, 1998.

SINGER, Paul. **Economia política da urbanização**. São Paulo: Contexto, 1980.

GT 10 – Diálogo, educação e conscientização: o legado histórico de Paulo Freire

Coordenadores:

Mariana Parise Brandalise Dalsotto (UCS)

Leonardo Lodi (Unisinós)

Ementa:

Há pouco tempo, havia no Brasil um discurso de “Fora Paulo Freire”, um educador que é considerado o patrono da educação deste País e reconhecido internacionalmente. Em vista disto, acredita-se ser necessário refletir e dialogar sobre a trajetória e a contribuição do autor na/para a educação latino-americana, tendo em vista o legado que o mesmo deixou. Desta forma, o objetivo deste grupo temático é ser um espaço de apresentação e discussão de estudos que trazem o pensamento freiriano como referencial teórico principal ou, ainda, que analisam a obra de Paulo Freire em diálogo com outros autores e autoras e em espaços de educação não formal. Assim, olhando para os últimos 20 anos, marcados pela ausência física e banalização de Paulo Freire em pesquisas acadêmicas, queremos evidenciar sua presença teórica e reflexiva na universidade. Desta forma, o GT pretende promover um momento de diálogo e reflexão sobre a utilização das ideias do educador como referencial teórico de pesquisas acadêmicas, as propostas de reinvenções e abordagens de seu pensamento, em diferentes contextos educacionais e a análise da presença de Paulo Freire em pesquisas e práticas no Estado do Rio Grande do Sul. Além disso, pode acolher estudos de outras áreas que abordem a historicidade de seu pensamento e de abordagens teórico-metodológicas.

O OUTRO COMO UM IGUAL: A IMIGRAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO EM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE

Carolina Schenatto da Rosa*

Toda pessoa que migra, que se locomove para outro país e lá se estabelece é uma imigrante. Os fluxos migratórios fazem parte da História da humanidade e ocorrem por diversas razões. Todos nós somos frutos de migrações, de andanças; afinal, “somos humanos porque aprendemos a andar. Somos humanos porque aprendemos a pendular entre um ‘estar aqui’ e um contínuo ‘partir’, ‘ir para’.” (BRANDÃO, 2018, p. 44). E, neste contínuo partir, há aqueles que se deslocam porque querem e aqueles que se deslocam porque precisam, por necessidade econômica, para fugir de conflitos armados, em função de desastres ambientais, porque sofrem perseguições ideológicas, religiosas ou étnicas.

Andarilhar pelo mundo, apesar de ser um direito humano, tem se tornado, cada vez mais, um privilégio. Nunca houve, na História mundial, tantas restrições por parte das políticas estatais a este direito quanto as que existem hoje. Discutir esta temática, a partir de um referencial freireano, tendo por base os conceitos de “andarilhagem”, “dignidade humana” e “alteridade”, é um exercício profundamente necessário em tempos, em que a violência e a xenofobia contra os imigrantes que chegam ao Brasil têm se agravado. Por isso proponho-me, neste trabalho, a olhar para o fenômeno migratório, a partir deste referencial.

Em agosto de 2018, jornais do mundo todo¹ noticiaram a violência ocorrida em Pacaraima (RR), quando imigrantes venezuelanos tiveram seus acampamentos queimados e foram expulsos da cidade após um suposto assalto a um brasileiro. A brutalidade com que brasileiros e brasileiras expulsaram da fronteira, da rua – um espaço público – seus *hermanos* e *hermanas* é um exemplo da coisificação do(a) outro(a) que indignava Freire e continua indignando a muitos de nós.

A coisificação, para o autor, é a redução de alguém à condição de um objeto que pode ser dominado, conquistado. Quando li sobre o ocorrido, lembrei-me na hora das

* Doutoranda em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Integrante do Grupo de Pesquisa Mediações Pedagógicas e Cidadania e do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural. Bolsista CNPq.

¹ Como exemplo, selecionamos matéria do jornal britânico *The Telegraph* (<https://www.telegraph.co.uk/news/2018/08/29/brazil-orders-troops-venezuela-border-migration-exodus-met-violence/>), do francês *Le Figaro* (<http://www.lefigaro.fr/international/2018/08/21/01003-20180821ARTFIG00187-le-bresil-peine-a-generer-l-afflux-de-refugies-venezueliens.php>) e do mexicano *Excelsior* (<https://www.excelsior.com.mx/global/huyen-mil-200-venezolanos-de-brasil-tras-violencia/1259575>).

palavras de Freire na terceira carta de *Pedagogia da indignação*, onde discute o assassinato do índio Galdino Jesus dos Santos: “Tocaram fogo no corpo do índio como quem queima uma inutilidade. [...] o índio não era um tu ou um ele. Era aquilo, aquela coisa ali. Uma espécie de sombra inferior no mundo. Inferior e incômoda, incômoda e ofensiva. (FREIRE, 2000, s/p.). De forma análoga ao episódio analisado por Freire, hoje, passadas duas décadas, vemos outros homens e mulheres “coisas”, outras figuras inferiores e incômodas fugindo para não serem queimadas. Homens e mulheres vistos como inimigos, usurpadores de bens e empregos.

A imprensa brasileira tem assumido um papel importante e bastante ambíguo na construção desta imagem “do outro”: por um lado, cobra do Estado mais investimentos na estruturação de melhores condições de acolhimento e abrigo e, por outro, defende o “fechamento da fronteira”, como forma de proteger a população em termos de violência e saúde pública (a associação entre o surto de sarampo e o fluxo migratório foi amplamente disseminada pelas mídias). Estes episódios contraditórios podem ser percebidos tanto pelo discurso de solidariedade e pela exigência de mais condições de recepção e de tratamento igualitário, quanto pelo uso recorrente de metáforas como “invasão” e “onda” de migrantes – uma forma um pouco mais sutil de desumanizar, coisificar e despersonalizar os fluxos migratórios.

Mas o que está por trás deste tom de criminalização da imigração? Qual o perfil dos imigrantes que vieram para o Brasil na segunda década do século XXI? Destaco dois pontos centrais para refletirmos sobre essas questões: primeiro, somos produto de um modelo colonial que, como alerta Freire (2000), estrutura hierarquicamente nossa sociedade e se capilariza por meio da dominação econômica (dependência), da invasão cultural, da dominação de classe e do assistencialismo, entre tantas outras formas. Nossa sociedade baseia-se em uma estrutura étnico-racial que traz em seu topo os descendentes europeus e, em sua base, os povos africanos e latino-americanos. E essa percepção afeta diretamente a forma como compreendemos os fluxos migratórios.

A pobreza do povo americano e africano era e é necessária para a riqueza do continente europeu. Parafrazeando Eduardo Galeano, nossa terra rica deixou nosso povo pobre. E pobres, muito pobres, ficamos por muito tempo. Essa condição de pobreza e sua relação com o trabalho é fundamental para compreendermos as migrações ontem e hoje, pois, mais uma vez, nosso País tem se tornado o destino de milhares de imigrantes, vindos, principalmente, do Sul do Planeta, em função das profundas crises econômicas, sociais e ambientais que o modelo econômico capitalista vem acarretando. Como também

enfrentamos uma crise política e econômica, a intolerância, muitas vezes, ganha lugar, tornando violenta a receptividade aos imigrantes.

A invisibilização de imigrantes e refugiados, como sujeitos de direitos, é um reflexo desse processo histórico pautado tanto na naturalização das explorações e da pobreza daqueles que trazem em seu corpo os signos dos colonizados, quanto na perspectiva eurocêntrica de conhecimento, na qual os saberes subalternos (os conhecimentos indígenas, africanos, a mestiçagem que forma a base cultural daqueles que estão à margem desta colonialidade) são desprezados.

O segundo ponto é a própria definição de refúgio, que já colabora para a criminalização destes imigrantes, uma vez que o Brasil, assim como a maioria dos países ocidentais, reconhece que refugiado é aquela pessoa que deixa seu país em função de grave e generalizada violação de direitos humanos, de perseguições por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas e a ele não pode regressar. Ou seja, crises econômicas ou desastres ambientais não são considerados motivos para refúgio, cabendo a uma interpretação pessoal e subjetiva considerar ou não esses casos como “grave e generalizada violação de direitos humanos”.

Existe, portanto, uma construção legal e mental que permeia as relações entre brasileiros e imigrantes, criando barreiras que estão além da língua. Ela é a representação deste processo de objetificação e invenção do outro, que Freire trabalha em obras como *Pedagogia do oprimido* e *Pedagogia da indignação*, por exemplo. O argumento central desta ideia é que, dentro da lógica opressora, a partir da noção de si como “ser”, construímos o outro como “não ser”, como “não cidadão”. Por essa razão, o combate à xenofobia e a qualquer forma de racismo torna-se uma tarefa indispensável para o Estado e as mídias. Ou seja, é importante não construir a narrativa do imigrante como o *outro*, mas como um igual.

De acordo com a *Human Rights Educations Association* existem três grandes grupos que nos auxiliam a compreender por que uma pessoa ou um grupo migram: os imigrantes econômicos, os solicitantes de asilo e os refugiados. Compreendo os imigrantes econômicos, que se deslocam em busca de melhores condições de trabalho e de vida em outro país como refugiados, pois as condições de pobreza e falta de infraestrutura enfrentadas são reflexos de um modelo hegemônico que não permite outras formas de ser e viver no/com o mundo.

Apesar de ainda apresentarmos estatísticas modestas, quando comparadas a países europeus, as solicitações de refúgio registradas no Brasil tiveram um salto

impressionante: até 2010, o número médio de solicitações de refúgio era 966 solicitações/ano e, em 2015, já registrávamos 28.670 solicitações/ano. A imigração econômica, desde a colonização, é um dos principais motivos para a vinda em massa ao Brasil e a categoria raça ocupou papel central nas ondas migratórias.

A busca pela garantia de direitos básicos e de proteção, em razão de colapsos ambientais ou, simplesmente, por melhor qualidade de vida, tem levado milhares de haitianos e, mais recentemente, venezuelanos a buscarem asilo no Brasil. Somente entre os meses de janeiro e abril de 2018 foram solicitados 19.429 pedidos de reconhecimento de refúgio em todo o País, dos quais 14.449 realizados por venezuelanos e 1.428 por haitianos; ou seja, mais de 80% dos solicitantes vêm de países cuja situação política, social e econômica não se enquadra na definição de refugiado, adotada pela legislação brasileira, pois eles deixaram seu país, basicamente, por questões econômicas.

Questões econômicas que também nos afetam e expressam a continuidade de um modelo colonial de opressão, de espoliação e de destruição das identidades locais. Esse modelo faz com que não reconheçamos estes outros como iguais. Ao explicar a noção de alteridade para Freire, Trombetta (2018, p. 37) diz que “toda a eticidade da existência humana se dá no reconhecimento da alteridade, da sua dignidade de pessoa e na luta por justiça social”. É este respeito e reconhecimento do(a) outro(a) e de suas necessidades que precisamos buscar em nossas relações sociais, em especial quando falamos de imigrantes e refugiados.

Como este texto constitui-se um primeiro exercício reflexivo sobre a temática, não apresentarei conclusões. Encerro essa reflexão inicial apontando para outras questões que são decisivas na forma como compreendemos a imigração contemporânea e que têm grande interlocução com a obra de Freire: a questão da comunicação e da produção de discursos e sentidos por parte das mídias, a respeito dos imigrantes sul-americanos, bem como a intersecção entre imigração e trabalho, decisiva para compreender as formas de objetificação e opressão.

Palavras-chave: Imigração. Refúgio. Alteridade.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Andarilhagem. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2000. Disponível em:
<http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf_bib.php?COD_ARQUIVO=17339>. Acesso em: 5 set. 2018.

TROMBETTA, Sérgio. Alteridade. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

A PEDAGOGIA DESCOLONIAL EM PAULO FREIRE A PARTIR DE OBRAS SOBRE O PENSAMENTO EDUCACIONAL LATINO-AMERICANO

Débora Peruchin*

O presente trabalho foi desenvolvido a partir da leitura de dois capítulos: “A concepção decolonial em Paulo Freire: da denúncia do colonialismo ao anúncio da libertação”, pertencente à tese de doutorado intitulada “Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda”, escrita por João Colares da Mota Neto em 2015; e “Pensamento pedagógico em nossa América: uma introdução”, capítulo de Danilo Streck, Telmo Adams e Cheron Zanini Moretti, que introduz o livro *Fontes da pedagogia latino-americana*, organizado por Danilo Streck e publicado em 2010. Com a leitura dos dois capítulos citados, buscou-se relacionar e reafirmar a importância do pensamento freireano para a educação. No capítulo da tese citada, destacam-se a qualidade da escrita e das reflexões realizadas, sendo possível observar as contribuições de Paulo Freire à educação latino-americana, especialmente quanto à denúncia do legado colonial e à necessidade de anunciar uma proposta político-pedagógica descolonizadora.

Mota Neto (2015) destaca a importância de Freire ao pensamento decolonial por sua capacidade de pensar a pedagogia, a partir da dominação e do lugar em que se encontram os oprimidos. Freire fala com o oprimido, não para o oprimido, mantendo sempre uma postura de diálogo e respeito às diferentes culturas. Em sua obra e em sua vida, Freire esteve preocupado em superar os traços coloniais impregnados na educação. Suas ideias foram elaboradas a partir do diálogo com as camadas populares do nordeste brasileiro e, posteriormente, também em contato com as classes oprimidas de outros países.

De acordo com Mota Neto (2015), Freire apresenta em suas obras pontos que caracterizam o núcleo fundamental de sua concepção decolonial, criticando: a inexperiência democrática da sociedade brasileira; a desumanização do ser humano; a relação antidialógica da opressão; a invasão cultural; a dependência entre Primeiro e Terceiro Mundo; e os sistemas de ensino coloniais. Ao criticar a falta de experiência democrática da sociedade brasileira, Freire aponta que o fim do período de exploração

* Doutoranda em Educação, na Universidade de Caxias do Sul. Membro do grupo de pesquisa Estudos Freireanos, do Observatório de Educação da UCS.

colonial no Brasil não significou o término da colonialidade: permaneceu a herança de valores, comportamentos, normas e, inclusive, ideias educacionais. (MOTA NETO, 2015).

A educação tradicional brasileira permaneceu autoritária, acrítica e vertical, reforçando a desigualdade na sociedade. Freire critica a educação tradicional – também chamada por ele de educação bancária – e afirma que o sistema de ensino colonial dissemina a ideia de inferioridade e incapacidade do povo. A imposição da língua do colonizador, por exemplo, permanece após a independência política, já que a escola do colonizador nega a cultura do povo colonizado. (MOTA NETO, 2015).

Em oposição a isso, Freire propõe uma educação problematizadora e democrática, que possibilite relações dialógicas e estimule o desenvolvimento crítico dos sujeitos. Para superar as relações de dominação e exploração, a educação assume um papel fundamental. Freire destaca que a educação deve possibilitar que o sujeito desenvolva sua vocação para ser-mais, refletindo sobre sua realidade e buscando superar a mentalidade colonial, para promover a transformação da sociedade. Em toda sua obra, Freire critica a desumanização, massificação, alienação e coisificação do ser humano, relacionando-as ao processo de colonização. Com a importação de modelos exteriores, o silêncio do povo e o autoritarismo das elites, há o que Freire denomina como colonialidade do ser, já que o sujeito é desumanizado e transformado em coisa, tornando-se alienado de sua cultura e de sua realidade. (MOTA NETO, 2015). Freire defende, pelo contrário, a tolerância para conviver com o diferente sem considerá-lo inferior. Sua proposta política descolonial estimula a colaboração e o protagonismo. O educador, nesse contexto, deve lutar contra todo tipo de exploração e discriminação, mantendo sempre o dever de protestar e lutar contra a opressão. Mota Neto (2015) destaca algumas diretrizes pedagógicas descoloniais de Freire: a pesquisa do universo temático, o diálogo intercultural e a conscientização. A pesquisa do universo temático trata-se não apenas de conhecer a realidade, mas também de uma estratégia político-pedagógica conscientizadora. Essa diretriz destaca-se por superar o colonialismo epistemológico, empoderar as classes populares e defini-las como sujeitos da História, além de valorizar a história e a sabedoria popular.

O conceito de conscientização é importante na pedagogia de Paulo Freire, sendo inicialmente concebido como superação de uma consciência ingênua, herdada do período colonial. A alfabetização no Brasil, baseada em procedimentos e métodos mecânicos e desvinculados de qualquer atitude crítica, adquire significado, a partir da conscientização proposta por Freire. Nos anos 1970, a conscientização passou a ser vista também na luta

dos oprimidos pela transformação da sociedade. Mota Neto (2015) considera que a conscientização e a problematização são categorias descoloniais por possibilitarem que os oprimidos percebam a realidade opressora e lutem por uma transformação; por incentivarem a produção de conhecimento pelos oprimidos e a superação da colonialidade; por serem um exercício de liberdade, ensinando a pensar com autonomia e, efetivamente, tornando a educação uma ação cultural libertadora.

Em consonância com o pensamento freireano e com o texto de Mota Neto (2015), Streck, Adams e Moretti (2010) apresentam eixos temáticos para discutir a pedagogia latino-americana, dentre eles a colonialidade pedagógica e a superação do eurocentrismo. Os autores diferenciam o conceito de colonialidade e colonialismo. Enquanto colonialismo refere-se a ligações geográficas e históricas, a colonialidade é um processo que permanece após a independência política. Assim, a América Latina mantém um estrangeirismo, especialmente europeu, motivando o questionamento: Como superar o eurocentrismo? Conforme os autores, é necessário desenvolver um conhecimento próprio e compreender que a independência deve ir além das questões políticas, superando o sentimento de inferioridade decorrente da colonialidade. (STRECK; ADAMS; MORETTI, 2010). A emancipação política não significou a descolonialidade dos povos, especialmente quanto às questões educativas. As culturas indígena e africana foram dominadas pela cultura europeia e permanecem sob a influência das consequências dessa imposição. Streck, Adams e Moretti (2010) defendem que, nesse contexto, a colonialidade seja superada a partir da valorização da diversidade dos povos latino-americanos, colocando essa sociedade como protagonista das transformações. Além disso, é preciso conhecer profundamente os problemas socioeconômicos e educacionais da América Latina para, a partir das causas, pensar em possibilidades de solução. O principal caminho para a mudança parece ser, verdadeiramente, a educação. Por meio da educação emancipadora, pode-se lutar para superar as heranças da colonialidade e transformar a realidade de opressão. (STRECK; ADAMS; MORETTI, 2010). Na introdução do livro, os autores defendem ainda que as práticas pedagógicas devem possibilitar a humanização, transformando as condições que impedem o desenvolvimento da vocação de ser-mais, defendida por Paulo Freire. A teoria pedagógica, assim, deve procurar resolver os problemas sociais, dialogar com as demais produções intelectuais e comprometer-se com os mais necessitados, buscando as transformações necessárias. (STRECK; ADAMS; MORETTI, 2010). Freire manteve sua capacidade de ver criticamente, preocupando-se em compreender os diferentes contextos opressores e lutando pela libertação do sistema

herdado do colonialismo. (MOTA NETO, 2015). Ao analisar os dois capítulos citados, foi possível perceber que o legado de Freire permanece sendo objeto de estudo e reflexão – merecidamente, segundo Mota Neto (2015). É importante que a obra de Paulo Freire seja continuamente reinventada e discutida, seja em práticas pedagógicas ou como referencial teórico em pesquisas acadêmicas de todos os níveis. Seu pensamento descolonial e o anúncio de uma prática pedagógica libertadora são importantes para refletir sobre a pedagogia latino-americana e a educação, como forma de emancipação. Seu legado permanece vivo e alimentando a luta por mudanças sociais, econômicas, políticas e educacionais – no Brasil, na América Latina e em todo o mundo.

Palavras-chave: Paulo Freire. Pedagogia descolonial. Pensamento educacional latino-americano.

Referências

MOTA NETO, João Colares da. A concepção decolonial em Paulo Freire: da denúncia do colonialismo ao anúncio da libertação. In: MOTA NETO, João Colares da. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 368 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015. p. 146-229. Disponível em: <<http://www.ppged.com.br/arquivos/File/TeseColares2015.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo; MORETTI, Cheron Zanini. Pensamento pedagógico em nossa América: uma introdução. In: STRECK, Danilo Romeu (Org.). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 19-35.

PARTILHA DE EXPERIÊNCIA: UM RELATO SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO XX FÓRUM DE ESTUDOS: LEITURAS DE PAULO FREIRE

Diandra dos Santos de Andrade*
Danilo Romeu Streck**

Este trabalho trata-se de um relato de experiência sobre a organização do XX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, que aconteceu nos dias 3, 4 e 5 de maio de 2018. Como bolsista de Apoio Técnico do professor Danilo Romeu Streck, participei de todo o processo de organização do Fórum, desde outubro de 2017 até o presente momento, e é sob sua orientação que escrevo este trabalho. O objetivo deste relato é apresentar as minhas reflexões teóricas e práticas, enquanto parte da comissão organizadora, a partir das minhas vivências: antes, durante e depois do evento. Para tanto, irei abordar, inicialmente, questões sobre a organização da vigésima edição do Fórum e, em seguida, apresentarei minhas experiências e aprendizagens.

O Fórum Paulo Freire é um encontro de estudos, partilha, rodas de diálogos e de reflexões críticas a partir da obra de Freire, nos múltiplos espaços educativos (espaços formais e não formais). O evento – itinerante em universidades gaúchas – é destinado a pesquisadores e pesquisadoras, estudiosos e estudiosas de Paulo Freire, professores e professoras de diferentes níveis de ensino, educadores e educadoras de ONGs e/ou movimentos sociais e a estudantes do Ensino Médio, da graduação e pós-graduação. O objetivo do Fórum é promover espaços de discussão, de trocas de experiências, de divulgação de pesquisas e de problematizações acerca do legado histórico do autor, possibilitando, dessa forma, a articulação entre diversos saberes, que permitam e contribuam para a produção de conhecimento individual e coletivo.

O Fórum tem estreita relação com grupos de pesquisa de todo o País. Na Unisinos, os estudos resultaram na publicação do *Dicionário Paulo Freire*,¹ que teve sua quarta edição lançada neste ano, no livro *Paulo Freire no Rio Grande do Sul: legado e reinvenção*,² também lançado em 2018, além da organização de um livro de referências

* Graduada em Letras – Português pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Apoio técnico CNPq no Programa de Pós-Graduação em Educação na Unisinos, sob orientação do Prof. Dr. Danilo Romeu Streck.

** Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. Coordenador do grupo de pesquisa Mediações Pedagógicas e Cidadania e editor executivo da Revista Internacional *Journal of Action Research*.

¹ Organizado por Danilo Romeu Streck, Euclides Redin e Jaime José Zitkoski, publicado pela Editora Autêntica.

² Organizado por Cheron Zanini Moretti, Danilo Romeu Streck e Sandro de Castro Pitano, publicado pela Educs.

utilizadas por Paulo Freire, que ainda não tem data prevista para publicação, mas já está sendo finalizado.

Em 2018, em comemoração aos 20 anos do Fórum,³ o evento foi sediado na Unisinos e teve como tema o legado e a presença de Paulo Freire no Rio Grande do Sul. Os trabalhos foram divididos em dezesseis eixos temáticos: Paulo Freire e diálogos internacionais; Paulo Freire: memória, registro, identidade e acervo; Paulo Freire e a educação profissional, técnica, tecnológica e superior; Paulo Freire e a educação do campo: resistência e construção de alternativas; Paulo Freire e os movimentos sociais, educação; Paulo Freire: educação de jovens e adultos e alfabetização; Paulo Freire e a educação popular (ambientes diversos); Paulo Freire e a formação de professores(as); Paulo Freire: políticas públicas e a gestão educacional; Paulo Freire e as práticas educativas na educação básica; Paulo Freire em diálogo com outros(as) autores(as); Paulo Freire e educomunicação; Paulo Freire: educação, saúde e cidadania; Paulo Freire: arte e cultura popular; Paulo Freire e as infâncias e Paulo Freire: educação ambiental, ética e espiritualidade. Os eixos foram coordenados e mediados por professores e professoras de diferentes instituições de ensino, tais como: Unisinos, UFRGS, UFPel, Faccat, UFFS, UCS, Furg, Unisc, entre outras.

Para a organização do evento, a comissão organizadora – que contava com a participação de alunos e alunas, bolsistas de iniciação científica, professores e professoras de diferentes instituições de ensino – reunia-se quinzenalmente na Unisinos, a fim de discutir as atividades que aconteceriam nos três dias de evento (mesas temáticas, círculos dialógicos e culturais), bem como seriam divididos os eixos e os verbetes dos painéis temáticos.

A minha participação na condição de organizadora do *XX Fórum Paulo Freire* começou em outubro de 2017, quando, por convite do professor Danilo, assumi, juntamente com o bolsista de iniciação científica João Abel, a comissão de comunicação, que incluía a divulgação e a manutenção do *site* do evento e o auxílio na resolução de dúvidas e informações via *e-mail*.

No dia 3 de maio, primeiro dia do XX Fórum, tive o prazer de compartilhar a minha experiência com professores, estudantes e pesquisadores da obra de Freire de diferentes regiões do Brasil. A atividade preliminar, intitulada *Partilha de experiências de organização de eventos freireanos*, foi coordenado pela Profa. Dra. Ana Lúcia Souza de Freitas, da

³ O primeiro e o décimo Fórum também aconteceram na Unisinos, nos anos de 1999 e 2008.

Unisinos, e teve a participação do Prof. Dr. Agostinho Rosas, da UFE, do Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi, da UFPEl, e da Profa. Dra. Amanda Motta Castro, da Furg.

Em um primeiro momento, o desespero: “Eu sou a pessoa mais nova aqui? Eu sou a única que não tem doutorado nesta sala? Por que, afinal, fui convidada para falar aqui?” E, em um segundo momento, a conclusão assustadora: todos participaram de fóruns passados e é a minha primeira vez aqui.

A partir das falas dos professores, compreendi a importância de estar presente em tal atividade: eu também tinha algo significativo para falar e merecia, de fato, ser ouvida por todos e todas que estavam ali. Para tanto, iniciei a minha fala lembrando o meu primeiro contato com Freire – em 2010, na graduação em Letras – e compartilhando as minhas angústias e anseios enquanto organizadora do evento. Primeiramente, dei-me conta de que havia me apaixonado por sua obra e que o Fórum havia transformado a minha vida pessoal e profissional. Depois, compreendi que, em meio à crise que estamos vivendo, Paulo Freire precisa ser conhecido e reinventado pelos jovens, pois além de ser uma importante referência pedagógica, pode nos auxiliar na compreensão de que somos seres inacabados e precisamos de constante transformação.

Diferentemente dos outros eventos que organizei durante a minha caminhada enquanto bolsista, este evento mexeu comigo: mudou a minha identidade profissional, ressignificou alguns conceitos adquiridos durante a formação docente e, acima de tudo, transformou-me como sujeito apaixonado pela educação. Porque o Fórum não é um evento, ele é O evento (com artigo definido na frente), ele é movido pela paixão de muitos educadores e educadoras, por anseios de profissionais que atuam nos mais diversos espaços educativos, por ideologias diferentes, por lutas, por militância e por amorosidade e confraternização entre as muitas pessoas que buscam melhorias na educação brasileira.

No final da minha fala e durante todos os dias que se seguiram no evento, lembrei-me da epígrafe do meu TCC: *Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar*. Pois precisei aprender a caminhar de novo, a problematizar as minhas convicções, a ter novas pesquisas.⁴ Vi-me “encharcada” de Freire, pela sua obra e pelo seu amor pela educação. Vi-me com outros olhos, com outros anseios, com outros sonhos, com novas esperanças enquanto educadora. E sabem... levarei isso para sempre!

⁴ No mestrado, pretendo investigar a presença de Paulo Freire nos cursos de licenciatura das universidades gaúchas.

A organização do evento não foi fácil, é claro! Afinal, foi o vigésimo Fórum; tinha-se uma grande expectativa quanto às atividades. Além disso, havia inúmeros questionamentos e dilemas: Como inovar? Como tocar as pessoas? Como acolher a todos e a todas? Como fazer diferente mantendo velhos hábitos? O que precisa ser mantido? O que podemos mudar? Juntos, a partir do pensamento freireano, fomos respondendo a essas perguntas e construindo o evento.

A partir de muitas reflexões, concluo que organizar o Fórum foi difícil, cansativo e bastante desafiador. Contudo, o que vai ficar em mim, mesmo, são as aprendizagens, as pessoas que nos ajudaram direta ou indiretamente, as aprendizagens durante as reuniões quinzenais e os momentos amorosos com o coletivo.

Os desafios, os erros e os acertos, os inúmeros *e-mails*, as ligações, as cobranças, os impasses e a burocracia (que insistia em estar presente durante todos os meses de organização) são detalhes pequenos perto de tudo que eu aprendi e ainda quero aprender com Freire e com os amantes de sua obra. Saí do evento realizada, motivada e cheia de histórias para contar...

Palavras-chave: Paulo Freire. Fórum. Legado.

Referências

FREIRE, Paulo; HORTON, Myler. **O caminho se faz caminhando**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

STRECK, Danilo Romeu; PITANO, Sandro de Castro; MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Paulo Freire no Rio Grande do Sul: legado e reinvenção**. Caxias do Sul: Educs, 2018.

A LEITURA E OS JOGOS PEDAGÓGICOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DE FREIRE

Greice Bettoni*

O presente trabalho pretende verificar as contribuições que os jogos pedagógicos proporcionam em relação à leitura no processo de alfabetização, considerando para tal as contribuições da obra de Paulo Freire. Pensando no jogo como mediador do processo de alfabetização e letramento, expressei o problema com o seguinte questionamento: Quais as possíveis contribuições dos jogos pedagógicos para a construção da leitura no processo de alfabetização? Nesta pesquisa, o intuito foi fazer um estudo de caso, realizado em uma escola de zona rural, com classes multisseriadas em turmas de 1º e 2º anos. A partir da observação, foi utilizado o caderno de campo para registros atentando para o tema trabalhado, os objetivos desejados, o desenvolvimento e a avaliação do jogo. Foi possível observar as reações das crianças no processo de vivência dos jogos e a construção de hipóteses que contribuíram para a prática da leitura. Para a efetivação do estudo, realizei a busca de embasamento em Freire, em diálogo com Vygotsky (1998, 2001), Brougère (1998) e Friedmann (1996) e sobre a leitura destaquei Ferreiro (2001), Freire (1996) e Cagliari (1999).

A pesquisa busca investigar as possíveis contribuições dos jogos pedagógicos na construção da leitura no processo de alfabetização. Em meio a tantas pesquisas sobre leitura e ludicidade no processo de alfabetização, assunto vasto e amplo, ressalto a importância em abordar este tema, enfatizando um cenário de escola de zona rural e multisseriada. Fazendo uma análise das escolas, é possível observar que os jogos não estão presentes o quanto se gostaria, por isso, enfatizo, inspirada em Freire (1996), que “é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz”. Assim, essa pesquisa visa a perceber a importância do uso de jogos pedagógicos mediante a prática do professor, podendo refletir e quem sabe sensibilizar, para que as atividades lúdicas se façam presentes constantemente na práxis pedagógica.

O professor, assim como diz Freire (1996), tem que acreditar nas mudanças, não pensar apenas em ensinar a ler e a escrever, mas transmitir esperanças, que torne o aluno crítico, pensante e consciente. A esperança e o otimismo na possibilidade da

* Pedagoga, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul, orientadora Profª. Drª. Terciane Ângela Luchese. Membro do grupo de pesquisa História, Educação, Imigração e Memória da Universidade de Caxias do Sul.

mudança são passos basilares na construção e formação científica do professor. Esperança de que professores e alunos juntos podem aprender, ensinar, inquietar-se, produzir e também resistir aos obstáculos à alegria. Nesse aspecto, o jogo intermediado pela leitura faz com que a criança respeite as regras propostas, além de brincar e se divertir. E por estar em interação com o outro, obtém, portanto, um aprendizado significativo e prazeroso.

Contudo, diante da prática educativa, Freire (1975, p. 30) diz que “não é a educação que forma a sociedade de uma determinada maneira, senão que esta, tendo-se formado a si mesma de uma certa forma, estabelece a educação que está de acordo com os valores que guiam essa sociedade”. A educação deve ser vista pelo educador como um ato de amor e coragem, sustentada no diálogo, na discussão, no debate. A riqueza da concepção freireana de educação está contida na afirmação de que os humanos educam-se em comunhão mediados por determinado objeto de conhecimento, particularmente, a realidade vivida. Assim Freire (2005, p. 79) afirma que “ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

A vivência da pesquisa teve por objetivo elaborar dez jogos pedagógicos englobados no projeto “Ser criança: o brincar e a leitura”, buscando dar ênfase aos direitos e deveres das crianças. Para o recorte dessa apresentação é abordada a vivência do jogo: “Quebra-cabeça com palavras” mostrando um pouco da interação entre aluno *versus* professor/professor *versus* aluno perante o jogo pedagógico. A vivência do jogo pedagógico “Quebra-cabeça com palavras” teve início com a conversação sobre direito de ter alimentação. Para dar ênfase ao direito de ter alimentação, foi realizada com todos os alunos da escola uma hora do conto, sendo esta mediada pela professora da parte diversificada. O espaço para este momento foi na área verde, onde se localiza a horta escolar, pois este era o cenário da estória. A professora estava fantasiada de Saladinha, a personagem principal da história, com uma veste simbolizando uma abóbora. A estória intitulava-se: “Saladinha, uma bonequinha diferente”. Durante a estória, a professora questionava as crianças: Vocês gostam de frutas, legumes e verduras? As crianças participaram com atenção, colaborando com falas de alimentos dos quais gostam e fazem bem para a saúde, bem como seus nutrientes e as vitaminas. As crianças foram muito participativas, se envolvendo e ouvindo com atenção.

Na continuidade do assunto sobre alimentação, na hora do lanche, cada criança teve a oportunidade de montar o seu sanduíche. As crianças adoraram. Como proposta

final da aula, a docente propôs o jogo do quebra-cabeça e explicou as regras. Cada quebra-cabeça tinha o nome de um alimento da estória. Entregou um quebra-cabeça de palitos de picolé para cada um e a imagem, mas esta deveria visualizar somente depois de ter montado a palavra. No processo de construção da palavra no quebra-cabeça, percebeu-se inicialmente a grande dificuldade em como iniciar a montagem, mas, aos poucos, foram movimentando as letras, lembrando os alimentos da estória, e conseguindo formar a palavra. Algumas crianças com mais dificuldade que outras, sendo que algumas foram auxiliadas pela professora. Como exemplo, um dos alunos foi movimentando os palitos com letras, sendo a palavra “cenoura”, montou a palavra com a seguinte escrita “canoure”, e para confirmar olhou a imagem se realmente era cenoura. Foi solicitado pela professora para realizar a leitura de sua palavra, lendo cenoura. Assim a professora solicitou à criança que lesse sílaba por sílaba, e assim o fez. Neste percurso a criança percebeu o seu engano ortográfico. Por meio de algumas tentativas, percebendo as sílabas que formam a palavra, conseguiu assim ordenar a palavra corretamente. No desenvolvimento do jogo, pude perceber a criatividade de tentativas de possibilidade, a curiosidade e as descobertas e, ainda, os alunos eram estimulados a repensar o modo como se constituía a palavra presente no quebra-cabeça.

Assim, inspirados na perspectiva freireana, a práxis pedagógica é o movimento realizado entre o fazer e o pensar. Freire (1996, p. 39) diz ainda que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. A práxis pedagógica envolve reflexão sobre e na ação. Neste percurso, a leitura não pode ser vista como uma atividade abstrata. Ela é vista como uma base para se ler a realidade, o contexto em que se vive. É importante salientar o que diz Freire (2005), que a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra, tendo por evidência que ler o mundo é tão importante quanto ler a palavra.

Consequentemente, Ferreiro (1996, p. 24) pensa que “o desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças”. Nesse contexto, podemos dizer que a educação é a base principal para tornar os indivíduos seres humanos que exerçam a cidadania com senso crítico.

A partir da pesquisa, percebe-se a ligação da aprendizagem com o lúdico, sendo ela desafiadora, enriquecedora e, acima de tudo, prazerosa, que irá fornecer à criança uma relação de experiências vivenciadas. Entendo que a utilização de jogos pedagógicos pode ser um recurso integrante nos processos de aprendizagem e desenvolvimento do ser

humano, em processo de alfabetização. Além da vivência do jogo quebra-cabeça com palavras, para a pesquisa do Mestrado, outros jogos foram realizados com o intuito de perceber a relação dos jogos na alfabetização.

Palavras-chave: Jogo pedagógico. Leitura. Alfabetização. Ensino e aprendizagem. Concepção freireana.

Referências

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo; ILLICH, Ivan. Diálogo. In: Seminario Invitación A Concientizar y Desescolarizar: Conversación permanente, Ginebra, 1974. **Atas**. Buenos Aires, Búsqueda Celadec, 1975.

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

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOVIMENTOS DO PENSAR NOVOS HORIZONTES PARA REELABORAÇÃO DE PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Sirlei Tedesco*
Geraldo Antônio da Rosa**

Vivemos em um contexto complexo, marcado por profundos dilemas culturais, políticos e econômicos, que exigem uma análise abrangente sobre a sociedade contemporânea, uma vez que a chamada *indústria cultural*, expressão usada para designar o modo de fazer cultura, a partir da lógica da produção industrial (ADORNO, 1995), possui padrões que repetem a intenção de formar uma percepção comum voltada ao interesse capitalista. Nessa perspectiva, torna-se imperante o desafio de construir um processo educacional que proponha ao sujeito o exercício crítico, tornando-o protagonista de sua própria história e da história partilhada com os demais.

Para esse diálogo, a escola, instituição que se dedica ao processo de ensino e aprendizagem, encontra-se pressionada por interesses dominantes que a utilizam segundo seus propósitos, controlando o saber como ferramenta que reforça e reproduz as desigualdades. No entanto, a necessidade é de compor feições de liberdade e *emancipação*, no sentido da superação do individualismo e das determinações impostas pelo Estado, através da apropriação das forças políticas e sociais dos cidadãos. (MARX, 2006). A proposta é uma educação para a resistência, que, sendo crítica das estruturas sociais, possa formar um ser humano autônomo, capaz de superar as formas de assujeitamento (ADORNO 1995). Representa uma tarefa propriamente educativa, de construir coletivamente a conscientização acerca do inacabamento e da inconclusão do oprimido, criando possibilidades para *ser mais* e superar os condicionamentos históricos, alcançando, assim, a sua vocação própria: a humanização (FREIRE, 2005), em torno de interesses comuns.

A partir desse horizonte, através da pesquisa científica, pautada pelo princípio da *Teoria Crítica*,¹ resultado do “movimento intelectual e político de compreensão e transformação da sociedade” (NOBRE, 2008, p. 35), buscamos refletir sobre em que

* Doutoranda em Educação – Universidade de Caxias do Sul. Mestra em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. sirtedesco@gmail.com

** Doutor em Teologia pela EST-RS. Pós-Doutor em Humanidades na Universidade Carlos III – Madrid, Espanha. Professor no Programa de Pós-Graduação na Universidade de Caxias do Sul. garosa6@ucs.br

¹ Resultado do “movimento intelectual e político de compreensão e transformação da sociedade que já existia muito antes de ele lhe dar esse nome e de confrontá-lo com outros ramos de pensamento que ele denominou teoria tradicional”. (NOBRE, 2008, p. 35).

medida a própria educação estaria proporcionando a emancipação dos sujeitos. A presente pesquisa leva em conta o protagonismo da comunidade escolar nas condições de sujeitos envolvidos na construção do *Projeto Político Pedagógico* (PPP), que, para Vasconcellos (2010, p. 169), constitui o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. Tomaremos por base o pensamento crítico inspirado em Paulo Freire. Na condição de horizonte aberto pela possibilidade de diálogo, autoria, criação, compartilhamento, acompanhamento, avaliação e ajustes dos processos, confere visibilidade e alcance a toda a comunidade escolar.

Diante de tais contextos, emerge a seguinte problemática: *a partir da análise do processo de reelaboração do Projeto Político-Pedagógico, na rede municipal de ensino de Fagundes Varela, reveladora de rupturas e/ou resistências, como construir diretrizes para um novo Projeto Político-Pedagógico?*

Dessa inquietação, surgem outras questões: Qual o contexto mundial que vivenciamos? Qual sociedade temos e qual queremos? Que ser humano queremos formar? Que projeto de escola construir? Qual significado a escola tem para a comunidade? Como engajar a comunidade escolar para a construção coletiva do PPP?

Compreender o caráter político e pedagógico do PPP implica refletir sobre a função social da educação e da escola em uma sociedade. Na obra *Educação e emancipação*, de Theodor W. Adorno, a educação não está relacionada à modelagem de pessoas, a simples transmissão de conhecimentos. Educação, para Adorno, está vinculada ao esclarecimento, à formação de uma consciência verdadeira, ou seja, à busca por autonomia, emancipação.

Nessa perspectiva, a reflexão confere à educação um sentido político relacionado ao comprometimento e ao desenvolvimento de uma consciência emancipada. Porém, a escola, enquanto instituição social, pertence a uma sociedade em que impera o *capitalismo tardio*,² que propaga o modelo ideológico da *semiformação*,³ o qual embasa o sistema de ensino vigente e que, por sua vez, não viabiliza os pressupostos necessários para a condição emancipatória.

² É um conceito usado pelos neomarxistas para se referir ao capitalismo posterior a 1945, estágio que inclui a chamada “era de ouro do capitalismo” (de 1945 ao início da década de 1970).

³ No ensaio “Teoria da semicultura”, Adorno esclarece que o conceito de semiformação trata-se da “[...] forma dominante da consciência atual [...]”

Em contraposição, ao assumir um papel social relevante, a escola prioriza processos de ensino e de aprendizagem democráticos, críticos e reflexivos, visando à transformação das práticas educativas e da realidade social. A educação, nesse sentido, pode contribuir “[...] para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade”. (LUCKESI, 1994, p. 69). Nessa postura, o sujeito transita de uma consciência ingênua para uma consciência crítica (FREIRE, 1979), posicionando-se criticamente em uma sociedade em uma perspectiva política de contestação e resistência; rompe o comodismo alienante e passivo que mantém o *status quo* opressor. (FREIRE, 2016, p. 217).

A construção de projetos pautados na prática dialógica, a partir do que Freire (1983) propõe acerca do pensar crítico-problematizador das condições existenciais, implica uma práxis social na qual ação e reflexão possam ser dialeticamente constituídas nos espaços escolares, propondo resistência e/ou rupturas com a vigilância e o adestramento do corpo e da mente do sujeito, fazendo surgir, então, a concepção do homem como um objeto, capaz de ser moldado, através dos discursos de “verdade”. O novo horizonte considera a possibilidade de (res)significar a função social da escola, implicando uma revisão em sua organização político-pedagógica, com base no paradigma da educação emancipatória, expressa em ações que preconizam o envolvimento da comunidade escolar e uma postura democrática empenhada na humanização dos sujeitos.

Fundamentado como base do processo educativo instituído, o Projeto Político-Pedagógico pretende ser um exercício democrático, construído por toda a comunidade escolar. Porém, o que vemos expresso nos Projetos Político-Pedagógicos de muitas escolas, geralmente, não condiz com as perspectivas práticas das mesmas.

Desse modo, buscaremos inspiração em Theodor Adorno, em diálogo com Paulo Freire, confiantes na transformação que propõem, através da pedagogia da esperança e da autonomia, da consciência do devir e da capacidade humana de mudar a história e ser livre, uma educação para emancipação do sujeito. A partir da dialogicidade e da problematização, evocam a atividade educativa a partir da realidade, do significativo, em que o conhecimento não é fundamentado na transmissão de conteúdos simplesmente, mas constitui-se como construção num processo dialético. Não há pessoa sem conhecimento, não há, portanto, processo de ensinar que não perpassasse a experiência de aprender.

É preciso o exercício da solidariedade, da liberdade. Por isso, uma das principais categorias freireanas, a que trata da conscientização, não implica um conceito acabado, mas de contínuo exercício, assim como a categoria adorniana acerca do conceito de formação cultural – *Bildung* entende que conscientizar não significa “chegar a um estado de”, de tal modo que se tenha atingido um padrão e não seja necessário mais nada. É uma categoria dinâmica, no próprio devir que exige sempre mais a consciência da contradição como condição de libertação.

É, portanto, com as lentes de Adorno e Freire, na perspectiva de encontrar confluências e contribuições, que fundamentamos esta pesquisa, que analisa a reelaboração de um Projeto Político-Pedagógico, com vistas a construir diretrizes para uma proposta de educação emancipadora.

Palavras-chave: Projeto Político-Pedagógico. Teoria crítica. Emancipação.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

LUCKESI, Cipriano. Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARX, Karl. A questão judaica. In: _____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. de Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2006.

NOBRE, Marcos. *Max Horkheimer: a teoria crítica entre o nazismo e o capitalismo tardio*. In: NOBRE, M. (Org.). **Curso livre de teoria crítica**. Campinas: Papyrus, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 21. ed. São Paulo: Libertad, 2010.

GT 11 – Educação, história e memória: reflexões em perspectiva histórica

Coordenadores:

Gisele Belusso (UCS)

Eduardo Cristiano Hass da Silva (Unisinós)

Ementa:

Este Grupo de Trabalho tem por objetivo promover um espaço de interlocução entre pesquisadores da história da educação, sendo a iniciativa uma parceria entre o Grupo de Pesquisa História da Educação Imigração e Memória (GRUPHEIM) da Universidade de Caxias do Sul e do Grupo de Estudos Educação no Brasil: memória, instituições e cultura escolar (EBRAMIC) da Universidade do Vale dos Sinos. Dessa forma, visa-se a estabelecer vínculos entre os pesquisadores de diferentes instituições e grupos de pesquisa, contribuindo para a circulação de saberes e renovação dos conhecimentos produzidos sobre a educação em perspectiva histórica. Para tanto, acolhem-se pesquisas relativas a diferentes níveis de ensino, metodologias e perspectivas teóricas acerca da memória da educação e suas diferentes interfaces, com especial enfoque na história de instituições escolares e aspectos que compõem a cultura escolar, em relação à dinâmica regional, marcada por grupos étnicos.

JORNAL DESPERTAR DE CAXIAS DO SUL (1947-1954): POSSIBILIDADES DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Elisângela Cândido da Silva Dewes*
Samanta Vanz**

Este estudo, em fase inicial, orienta-se pela perspectiva da História Cultural, e se desenvolveu em torno da análise de um periódico escolar produzido pela Diretoria Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Trata-se do jornal denominado *Despertar*. É por meio das representações presentes nos textos, nas imagens e nos demais componentes das edições do impresso, no recorte temporal de 1947 a 1954, que se busca a compreensão de como este objeto da cultura material escolar possibilita conhecer processos e práticas de escolarização desenvolvidas neste espaço e tempo. Para direcionar o desenvolvimento deste estudo, definiu-se o seguinte problema: Que contribuições tal impresso pode oferecer para a compreensão sobre processos e práticas de escolarização em Caxias do Sul, no recorte delimitado?

Para Bastos (2007), a análise de impressos contribui para disseminar práticas e conhecer como a escolarização, a interpretação das prescrições e os conteúdos constituíam o modo de ensinar e de organizar e estruturar as aulas. Além disso, é possível estabelecer relações de contexto histórico, econômico e político. Bastos acrescenta que a organização do *corpus* documental contribui com o processo de construção dos objetos investigados. Nesse sentido, a partir das lentes da História Cultural, o objetivo do estudo pretende conhecer e compreender como a escolarização desenvolvida em Caxias do Sul é apresentada neste impresso.

É importante destacar que a definição deste objetivo suscitou questionamentos que envolvem a realização desta etapa da pesquisa, como: Que representações sobre a escolarização em Caxias do Sul se evidenciam neste impresso? O que indica sobre o contexto histórico do recorte temporal investigado? Que registros sobre um cotidiano escolar, da cultura local se identificam?

No desenvolvimento da pesquisa, promoveu-se o trabalho investigativo de cunho qualitativo e documental. A fonte de pesquisa foi selecionada no fundo do acervo sobre Escolas em Caxias do Sul, do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami (AHMJA). Além de identificar documentos no referido arquivo, a realização de um “estado da arte” foi

* Universidade de Caxias do Sul, Mestranda em Educação, Gruphem.

** Universidade de Caxias do Sul, Mestranda em Educação, Gruphem.

fundamental, buscando-se estudos desenvolvidos a respeito da imprensa periódica escolar e suas relações com a educação.

Em relação ao objeto de pesquisa, o jornal *Despertar*, realizou-se a seleção de 52 edições que estavam disponíveis no referido arquivo. Após recuperar estas edições, partiu-se para a etapa da leitura e posteriormente a da categorização. Nesta etapa, a descrição e organização de quadros e tabelas foram indispensáveis para que emergissem as categorias empíricas. Outro passo significativo para o estudo foi a análise da materialidade, caracterização do objeto, considerando suas partes constitutivas, como, por exemplo: *imagens* (a análise visual transporta o conhecimento das representações e práticas também para o âmbito do conteúdo visual, sendo que neste trabalho serão considerados, para a interpretação dos registros nos periódicos, elementos tais como: logomarca e imagens ilustrativas das matérias); *textos* (os excertos foram feitos a partir de assuntos que relacionavam-se a práticas docentes e escolares, de acordo com a exposição nas seguintes seções: Educação e Ensino, Agricultura e Informações Rurais, Colaboração e Boa Vontade, Higiene, Para Você Criança, Noticiário; diagramação (realiza-se análise da utilização de colunas, fontes, títulos, espaços das seções, enfim, de componentes que indiquem a intenção de destacar determinados assuntos em detrimento de outros).

Compreende-se, a partir do estudo, que nas instituições escolares alunos e professores percebem o mundo ao seu redor de acordo com as representações que são compartilhadas nos grupos dos quais fazem parte, e os sentidos são construídos a partir da vivência nesses grupos, que possivelmente influenciam no modo como esses indivíduos se apropriam e desenvolvem suas práticas. Para a interpretação dos registros do *corpus* documental, e orientação do estudo, é importante promover um olhar mais aprofundado sobre conceitos, como os desenvolvidos a respeito de representações, apropriação, práticas e cultura escrita.

Para Chartier (1988), a História Cultural está associada ao modo como o indivíduo percebe e constrói a sua realidade social, algo que supõe a questão das representações que são formadas por ele, ou impostas a esse indivíduo. Para o historiador, são diversos caminhos que contribuem para a interpretação das distintas percepções de mundo formadas pelos grupos e suas disposições em partilhar os sentidos que são construídos, e no modo como apropriam-se desses significados, “[...] a apropriação visa uma história social dos usos e das interpretações, referidas a suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que as produzem [...]”. A análise, especialmente da

escrita, e das leituras feitas pelos públicos aos quais eram destinados os periódicos de ensino, pode ajudar para o entendimento sobre os modos como esses grupos produziam suas práticas, ao se apropriarem dos modelos que eram disseminados.

Com a análise dessa fonte de pesquisa, pretendeu-se conhecer e compreender o modo como a atividade de imprensa escolar contribuiu para a disseminação de ideais de práticas e para a formação de um perfil de docente, bem como refletir sobre as estratégias usadas pelos responsáveis pela edição e redação deste meio de comunicação. Outro aspecto que se encontra nos resultados é a projeção das representações e resistências que este jornal promoveu no grupo de docentes e alunos. Além de disseminar as ideias sobre civilidade, nacionalismo, modernidade e industrialização, é possível estabelecer uma relação com o contexto histórico em que o periódico circulou no Município.

Como resultado da análise das edições do periódico *Despertar*, percebe-se que não fora utilizado somente como meio de comunicação para transmitir informações ao corpo docente municipal, sem maiores pretensões. Há na textualidade do impresso indícios que sugerem um posicionamento e direcionamento ao pensar de uma época e a disseminação de ideias que deveriam conduzir as práticas docentes, dos alunos e das comunidades em que as escolas estavam inseridas em Caxias do Sul. O modo como foram apresentados os seus textos, as imagens e a diagramação serviu como uma espécie de manual que objetivava alinhar as práticas em torno de modelos que estariam “adequados às características de um ensino na zona rural”. Outro aspecto que se destaca, nesta primeira fase da pesquisa, é a sugestão de que o periódico escolar promovia orientações sobre o desenvolvimento das atividades agrícolas e, muito fortemente, sobre higiene. A Diretoria Municipal de Ensino multiplicava os modelos desejados por meio dos textos do periódico; as imagens utilizadas reforçavam os discursos presentes nas edições; o conteúdo, de fato, reflete o contexto histórico-social que circundava a produção de tal meio e, especialmente, que retratava a realidade das crianças, famílias e dos professores que faziam parte daquele espaço escolar e social.

Entendemos que o periódico escolar apresenta uma potencialidade investigativa para a escrita da história da educação regional e guarda singularidades no seu material empírico. Reforçamos o fato de que se trata de um estudo inicial e que cotejar estes indícios com outras fontes pode resultar em análises mais amplas e ainda render novas pesquisas.

Palavras-chave: História cultural. Jornal *Despertar*. Ensino. Caxias do Sul.

Referências

BASTOS, Maria Helena Câmara. A imprensa de educação e de ensino: repertórios analíticos. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100013>. Acesso em: 2 jan. 2018.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Trad. de Maria Manoela Galhardo. 2. ed. Algés: Memória e Sociedade, 1988.

EDUCAÇÃO RURAL NO GRUPO ESCOLAR DE JANSEN: MEMÓRIAS DAS AULAS DE ENSINO PRIMÁRIO (1947-1961)

Fernanda Piletti*

O estudo analisa as narrativas da professora aposentada Ernilda Maria Cavalli Tocchetto, uma docente de Ensino Primário, que atuou nas funções de professora e diretora da Escola Estadual de Ensino Médio Júlio Mangoni, nome dado ao Grupo Escolar após a institucionalização do Ensino Fundamental em 2000. Sua trajetória no grupo escolar se deu no período de 1947 a 1961, trabalhou no estabelecimento de ensino por 14 anos como educadora, no ano de 1961, mudou-se para o centro da cidade de Farroupilha, deixando as funções de diretora e professora na rede estadual e passa a ser professora na rede municipal de ensino.

O estudo analisa conjuntamente as narrativas de dois de seus alunos Therezinha Ana Mangoni e Waldeni João Mangoni. Busquei compreender, através de suas memórias, a importância do grupo escolar para a educação rural na localidade de Linha Jansen, Farroupilha-RS, através das práticas e culturas escolares desenvolvidas nas aulas ministradas por essa professora. O Grupo Escolar não realizava nenhuma separação de disciplinas dentro das séries, e as turmas eram constituídas de maneira a serem multisseriadas, sendo a professora de cada turma responsável pela aprendizagem de todas as competências.

Esta pesquisa faz análise das memórias, a partir da História Oral, e tem o intuito de compreender como se desenvolveram as práticas e culturas nas séries primárias do Grupo Escolar de Jansen, com foco em como se desenvolviam as aulas naquele grupo escolar, durante os anos em que a professora foi regente de classe. A metodologia deste estudo é fundamentada na História Oral, através de entrevista semiestruturada aberta. As entrevistas ocorreram na casa da referida professora e dos alunos. E foram realizadas em datas específicas cada uma delas. As entrevistas tiveram um tempo de duração aproximado de 1h e 20 minutos, e que transcritas compõem um documento de aproximadamente 26 páginas cada uma das três entrevistas (professora e os dois ex-alunos). Para a realização das entrevistas, foi utilizado um aparelho de gravação digital de VOZ.

* Mestranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS).

Segundo Amado e Ferreira (2005), a História Oral como outras metodologias científicas, estabelece e ordena procedimentos de trabalho; emerge 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 questionamentos dos pesquisadores, descola “[...] as camadas de memória [...]” e cava fundo em suas sombras, “na expectativa de atingir a verdade oculta”. (THOMPSON, 1998, p. 197).

Os fatores empíricos demonstram que existia grande dificuldade, nos primeiros anos de fundação do Grupo Escolar, tanto no espaço físico, quanto nos materiais didáticos e também nos recursos humanos. Em seus primeiros anos, o Grupo Escolar possuía duas professoras titulares e uma professora substituta para ministrar as aulas para as turmas de (1° a 5° ano) do Ensino Primário. É importante salientar que a diretora, além de exercer as funções burocráticas do estabelecimento, também exercia o papel de professora e de responsável pela limpeza da escola e preparo da merenda. Até chegar à localização atual, a escola mudou várias vezes de sede; durante a gestão de Ernilda se deu a construção do prédio atual. O grupo escolar, nos seus primórdios, contava com poucos recursos materiais, possuía uma cozinha com necessidades básicas para fornecer a “merenda”, um banheiro (patente), localizado fora do prédio da escola, e cerca de quatro salas de aula. O material didático para organizar, formatar e sistematizar as aulas era comprado em Porto Alegre – RS, por Olivo Tocchetto, marido da diretora que era vereador, ele auxiliou na construção do prédio onde a escola está situada atualmente; o material também era emprestado por professores de outros Grupos Escolares da região, além de contar com escassos recursos que eram enviados pelo governo federal. Sobre os recursos enviados, eles “foram fundamentais para o desenvolvimento quantitativo do ensino primário na maioria das cidades brasileiras, com exceção dos Estados do Sul, que devido às dificuldades enfrentadas com as ‘escolas estrangeiras’ na zona de imigração, contavam com o financiamento federal”. (RIBEIRO, 2011, p. 225).

A partir das narrativas da professora, destacamos que as culturas escolares, evidenciadas no meio rural, puderam oferecer aos alunos o aprendizado básico no contexto de um Brasil, onde a população urbana analfabeta girava em torno de 50%, e a população rural chegava a 80% de analfabetismo. Desta forma, “uma educação no espaço rural, possibilitou a construção de uma identidade específica de valor étnico, cultural e agrícola nas diferentes comunidades rurais”. (SOUZA, 2012, p. 41). As políticas educacionais relacionadas com o período atinham-se nos estudos iniciais, bastando,

portanto, ensinar a decifrar códigos de leitura e escrita, além de aprenderem normas de conduta dentro da escola e também da sociedade, possibilitando aos sujeitos enfrentarem as dificuldades de determinada época.

Com a instituição das escolas rurais, buscava-se de alguma maneira combater o analfabetismo que reinava no País. Para que as escolas fossem instaladas, contavam com o “auxílio da sociedade na instalação e manutenção de escolas primárias” o que seria efetivado por meio de “contribuições mensais, anuais ou do patrocínio de uma das escolas”. (RIBEIRO, 2011, p. 223).

No que se refere à maneira de ensinar segundo o relato dos alunos, destaca-se a forma como aprendiam: através da repetição. As classes eram multisseriadas e mistas; a professora era bastante rigorosa. No Brasil, durante o período de 1937 a 1945, ocorre de maneira compulsória a nacionalização do ensino e, devido à uniformização cultural, tornou-se obrigatório o ensino na língua pátria. Não se podia falar o dialeto italiano. Caso isso ocorresse, os alunos seriam castigados. Sobre a prática esportiva nas aulas de Educação Física, ela ocorria em espaço anexo à escola. Segundo relatos de alunos, era um potreiro, onde dividia-se espaço com os animais que ali pastavam. Entretanto, dos alunos era cobrada rigorosa disciplina. Conforme a narrativa da própria professora e dos alunos, eram feitos exercícios de ginástica (aeróbicos) comandados ao sinal de um apito e um pouco de tempo de futebol. Lembram com riqueza de detalhes do material que possuíam, pequenas tábuas de ardósia onde escreviam e apagavam, canetas tinteiro, e as classes da sala de aula feitas em madeira com banco fixo ligado à mesa. Os entrevistados, tanto alunos quanto a professora, recordam e relatam com saudosismo os ensaios para o desfile cívico de 7 de Setembro e Semana da Pátria que, na comunidade era tido como um grande evento, que culminava com o desfile e brincadeira diversas, como corrida do ovo e corrida do saco. Com grande esforço e apesar das grandes necessidades apresentadas, durante o processo de institucionalização da escola, ela prosperou. O objetivo era alfabetizar as massas populares no meio rural, a fim de erradicar através das letras a ignorância presente na população.

Palavras-chave: Educação Rural. Práticas e culturas escolares. Grupos escolares.

Referências

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.

RIBEIRO, Cristiane Angélica. Escola rural e a cruzada nacional de educação: 1936-1946. **Cadernos de História da Educação**, v. 10, n. 2, p. 221-236, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/viewFile/14623/8308>>. Acesso em: 26 ago. 2018.

SOUZA, José Edimar de. **Memórias de professores: histórias de ensino em Nova Hamburgo / RS (1940/2009)**. Porto Alegre – RS: Evangraf, 2012.

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

O COLÉGIO SÃO JOSÉ NO MUNICÍPIO DE VACARIA/RS: UMA NOVA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Gisele Alves de Lima*

O trabalho objetiva analisar a cultura material escolar do colégio São José, no Município de Vacaria/RS. Refletir sobre como a arquitetura e o espaço escolar são produtores de saberes e da conformação de corpos. Esse processo iniciou-se em 1903, com a chegada das Irmãs de São José ao Município e a fundação de um colégio. O texto resulta de pesquisa de mestrado em fase final. Com o intuito de conhecer como foi o processo de construção e organização dos espaços para ministrarem as aulas naquela época, finalizando com um grande e belo edifício de três andares em 1943. Os procedimentos metodológicos mobilizadores da pesquisa são a História Oral e a análise de documentos pertencentes ao acervo do Colégio, como: fotografias, livros de atas, revistas e jornais da época. O aporte teórico está ancorado nas contribuições da História Cultural e História da Educação. Seguindo essa perspectiva, Pesavento (2008) afirma que a História Cultural intenta decifrar a realidade do passado, suas representações e chegar àquelas formas. Burke (1996, p. 15) considera que não se deixa o passado sem o ponto de vista de quem o vê. Pois “nossas mentes não refletem diretamente a realidade”. Assim, percebemos o mundo através de uma estrutura de convenções e esquemas, entrelaçando o que varia de uma cultura para a outra. O primeiro espaço organizado para o início das aulas foi o local onde as Irmãs foram abrigadas, quando chegaram ao Município. “Diante dos olhares curiosos dos moradores e boas-vindas das autoridades, as corajosas irmãs instalaram-se em um terreno cercado de taipa, no qual existia um poço e uma casa de madeira coberta de telha de barro”. (KRAMER, 1996, p. 418). E nesse local transformaram o sótão em dormitório, deixando duas salas para abrigar as alunas.

O segundo local, que se considera o primeiro prédio, foi na chácara de Emílio Virgílio dos Santos. Não se tem informação de quantos anos as aulas foram ministradas nesse local. Mas, em 1º de junho de 1905, foi erguido o primeiro prédio, que, posteriormente, foi demolido para a construção de um novo, pois o número de alunas foi aumentando, tornando necessário organizar-se em outro local. Em 1919, segundo Kramer (1996), o colégio foi ampliado e estruturado com modernas instalações para a época. Silva e Petri (2012) nos trazem que a arquitetura escolar é considerada parte do cenário

* Mestranda em Educação na Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS).

material da escola e também retrata os modos e conteúdos de ensinar e aprender. A escola faz parte da cultura de sua região, com isso tudo o que nela contém pode ser considerado história, nada é neutro, cada objeto ou espaço é utilizado por um grupo de alunos ou professores. (MARQUES; MASCHIO, 2015). A escola, em suas diferentes concretizações, é um produto de cada tempo, e suas formas construtivas são suportes da memória coletiva cultural, a expressão simbólica dos valores dominantes nas diferentes épocas. (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 47). Os saberes da escola também são construídos a partir de espaços e salas. Segundo análise nos livros de atas, percebe-se o aumento do número de alunos a cada ano, principalmente depois da abertura do curso complementar. Sendo assim, foi necessário ampliar o prédio e, em 1942, inicia-se a construção de um edifício com três pavimentos, onde funciona o colégio atualmente. Desse suposto, de acordo com Magalhães (1998, p. 64), pode-se concluir que “a história de uma instituição educativa constrói-se entre a materialidade, a representação e a apropriação”, ao se voltar o olhar para a importância que tem o espaço escolar como realidade social e material dentro da história da escola. “O espaço não é neutro. Sempre educa”. (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 75). Luchese (2014) nos relata que a análise da história não pode ser neutra nem como uma verdadeira visão do passado. Mas como um processo em que suas multiplicidades, brechas e atravessamentos constituem os momentos do passado e do presente. O Colégio São José continuou no mesmo endereço. Bem instalado no centro do município de Vacaria/RS. Nessa nova construção, foi possível a ampliação das salas, e os espaços foram reorganizados para as necessidades de cada aula, como a sala de Ciências e Geografia, além de um amplo espaço para as aulas de Educação Física.

Há a necessidade de aprofundar os primeiros estudos teóricos realizados e aqui apresentados, ciente da importância de continuar os mesmos e de sua contribuição para a história da educação, no Município de Vacaria/RS.

Palavras-chave: Cultura material escolar. Espaço escolar. Colégio São José.

Referências

BURKE, Peter. **A escrita da nova história:** novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 1996.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade:** a arquitetura como programa. Trad. de Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

KRAMER, Anamaria et al. **Raízes de Vacaria.** Porto Alegre: EST, 1996.

MARQUES, Miriam R; MASCHIO, Elaine Cátia F. A cultura material escolar no Colégio São José da Lapa. In: EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE-SIPO-UNESCO, 5., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2015.

LUCHESE, Terciane Ângela. Modos de fazer História da Educação: pensando a operação historiográfica em temas regionais. **Revista História da Educação**, v. 18, n. 43, p. 145-161, maio/ago. 2014. Disponível em: <sers/rafae/Desktop/MESTRADO/Leituras/leitura%20artigo%20prof%20terciane.pdf>. Acesso em: 1º set. 2018.

MAGALHÃES, J. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: SOUSA, C. P. de; CATANI, D. B. **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 51-69.

PESAVENTO, Sandra. **História e história cultural**. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2013.

SILVA, Vera Lúcia Gaspar da; PETRY, Marília Gabriela (Org.). **Objetos da escola: espaços e lugares da constituição de uma cultura material escolar** (Santa Catarina – século XIX e XX). Florianópolis: Insular, 2012.

AS POSSIBILIDADES DE ANÁLISE A PARTIR DE UM RELATÓRIO DE VERIFICAÇÃO PRÉVIA

Gisele Belusso*

A reflexão aqui proposta tem por objetivo discutir as possibilidades de análise, para as pesquisas em História da Educação, a partir de um Relatório de Verificação Prévia. O Relatório em questão faz parte do acervo do Colégio Nossa Senhora de Lourdes, situado em Farroupilha/RS. O mesmo foi produzido durante o processo de autorização para o funcionamento do curso Ginásial Feminino, no ano de 1954. O Documento contém 40 páginas, em tamanho A4; foi encadernado e encontra-se arquivado na secretaria da Instituição. O Relatório é composto de diferentes documentos, sendo eles: a) uma ficha de avaliação com os itens referentes à localização, edifício, instalações, salas de aulas e salas especiais da instituição; b) um histórico datilografado sob o processo histórico do Ginásio Nossa Senhora de Lourdes, inclusive, com o número de alunos matriculados de 1918 até 1953, sua organização administrativa, regime, capacidade, horário de funcionamento, relação do corpo docente e regulamento do ginásio; c) fotografias da instituição escolar de diferentes espaços como o pátio, a biblioteca, as salas de aula especiais e também dos materiais didáticos para a prática da Educação Física; d) descrição do mobiliário e materiais didáticos das salas de Desenho, Trabalhos Manuais, Geografia, Línguas Vivas, Ciências, Educação Física, sala para os professores, sala para administração, auditório, biblioteca; e) atestado comprovando que as alunas utilizariam o campo do colégio dos Irmãos Maristas para as práticas de Educação Física; f) ficha de avaliação de outros espaços da Instituição: instalações para semi-internato, copa, cozinha, dispensa, instalações para internato, instalações higiênicas, enfermaria, instalações diversas (lavanderia, rouparia, farmácia e gabinete dentário); g) atestado de que a professora Olga Ramos Brentano era, no período, professora de História no Colégio São Tiago; h) Atestados de aprovação na suficiência das professoras de Latim e de Geografia.

Compreende-se a partir dos pressupostos da História Cultural e sua consequente ampliação de objetos de pesquisa, que toda produção humana pode ser considerada como fonte, ou seja, como documento. Atualmente, podemos observar grande diversidade de fontes, mobilizadas nas pesquisas em História da Educação, provenientes dos acervos

* Pedagoga. Mestra em Educação, doutoranda na Universidade de Caxias do Sul, orientadora Prof^a Dr^a Terciane Ângela Luchese. Membro do grupo de pesquisa História, Educação, Imigração e Memória da Universidade de Caxias do Sul. O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes).

escolares, da legislação educacional, mas também das narrativas de história oral, de cadernos escolares, livros didáticos, bilhetes, convites, fotografias, objetos da cultura material escolar, dentre outros, oriundos de acervos pessoais ou ainda produzidos pelo próprio pesquisador.

Diante disso, o que torna então passível de análise, especificamente, para História da Educação um Relatório de Verificação Prévia? Eu diria que apenas uma escolha, uma decisão do pesquisador a partir do seu objeto de estudo, das perguntas acerca dele e da sua delimitação temporal. Pois é o pesquisador que compõe o conjunto de fontes, o que considera Chartier (2012, p. 168), “ponto fundamental” na construção do objeto histórico. Esclarecido isso, quais são então as possibilidades de análise a partir do referido relatório? Conforme Luchese (2014, p. 148), “é preciso saber fazer perguntas, questionar e dialogar com os documentos, pois somente com perguntas é que podemos avançar na produção do conhecimento histórico”. Portanto, as possibilidades de análise serão constituídas a partir dos questionamentos. São eles que colocam a pesquisa em movimento, a partir de uma fonte que tem um contexto de produção específico e é repleta de sentidos e significações que vão além das informações contidas no próprio documento. Nesse tocante, produzida com intencionalidades e destinada a um público, conservado dentre tantos outros documentos que não foram. Assim, compreender as fontes como documento/monumento na acepção de Le Goff (1996, p. 110) auxilia na percepção de que “nenhum documento é inocente. Deve ser analisado. Todo documento é um monumento que deve ser des-estruturado, des-montado”.

Desta forma, ao desmontar, desestruturar um Relatório de Verificação Prévia, volto a questionar: O que ele possibilitará ao pesquisador? Reafirmo que ele possibilitará tudo aquilo que o pesquisador questionar a partir dele, pautado nos procedimentos metodológicos e tendo como fio condutor o problema de pesquisa. Optei em pautar-me na discussão, ora proposta, pelos procedimentos da análise documental histórica, na qual pontuo que, para responder às perguntas de pesquisa, é necessário observar as repetições, os indícios ou mesmo as ausências, que emergem do documento. Será o problema de pesquisa que colocará em perspectiva alguns aspectos e não outros na análise e conseqüentemente na narrativa a ser escrita do pesquisador.

Por conseguinte, elencarei algumas possibilidades “escolhidas” por mim a partir do título de reflexão. Alerto que elas só poderiam ser exploradas com os devidos cuidados teóricos e metodológicos que, necessariamente, envolvem a pesquisa científica. Ainda justifico que minhas percepções tão pouco são neutras; estão pautadas em minhas

experiências enquanto pesquisadora que referem a investigações em História da Educação no eixo das instituições escolares (MAGALHÃES, 2004), com ênfase nas culturas escolares. (VIÑAO FRAGO, 1995).

Assim, ao realizar a leitura do Relatório percebi uma série de indícios que poderiam ser pesquisados a partir dele. Destacaria como possibilidades de análise: a) a educação feminina, pois o curso ginasial na instituição era destinado a esse público; b) a cultura material escolar em virtude da especificação de inúmeros objetos que compuseram as salas de Desenho, Geografia e as demais salas especiais; c) o processo histórico da instituição por apresentar indícios das mudanças durante 36 anos de funcionamento da instituição, marcando em especial as mudanças de prédio; d) os sujeitos a partir do quantitativo de alunos atendidos nesse período, da relação dos funcionários e dos professores da instituição; e) os tempos, em função dos indícios acerca do horário, calendário e da distribuição das aulas no curso ginasial; f) o currículo, por ser possível saber quais eram as disciplinas ofertadas; g) a iconografia produzida.

A partir do regimento interno ainda poderiam ser analisadas as práticas escolares prescritas, a escrituração escolar e por fim as normas de conduta estabelecidas para as alunas. Outro aspecto que poderia ser explorado é a arquitetura escolar, pois o prédio foi ampliado para atender ao curso Ginásial. Possibilidades que seriam potencializadas com a utilização da História Oral enquanto metodologia e, assim, por meio da memória seria possível tensionar o prescrito na documentação com as representações de alunos e professores que vivenciaram o cotidiano da instituição no período. Desta forma, considero que o Relatório de Verificação Prévia do Colégio Nossa Senhora de Lourdes é potente em possibilidades de análise para as pesquisas em História da Educação, que de modo algum restringem-se as aqui apresentadas.

Palavras-chave: Relatório de Verificação Prévia. Curso Ginásial. Educação feminina. Ensino Confessional.

Referências

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

CHARTIER, Roger. Roger Chartier entrevistado por Robert Darnton. Trad. de Dorothée de Bruchard. **Matrizes**, São Paulo, ano 5, n. 2, p. 159-177, jan./jun. 2012. Entrevista.

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

LUCHESE, Terciane Ângela. Modos de fazer história da Educação: pensando a operação historiográfica em temas regionais. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 18, n. 43. p. 145-161, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/heduc/v18n43/09.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

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

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, n. 0, p. 63-82, set./out./nov./dez. 1995. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_06_ANTONIO%20VINAO_FRAGO.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2018.

RELATÓRIO de Verificação Prévia do Ginásio Nossa Senhora de Lourdes, 1954. Arquivo escolar do Colégio Nossa Senhora de Lourdes, Farroupilha, RS.

BREVE PANORAMA EDUCACIONAL DE BENTO GONÇALVES/RS (1930-1970)

Jésica Storchi Ferreira*

Este trabalho refere-se ao panorama educacional de Bento Gonçalves/RS, de 1930 a 1970, e compreende o que levou lideranças educacionais e lideranças políticas e sociais a almejarem e constituírem o Ensino Superior para seu município. É importante tentar olhar para sua situação educacional. Com as fontes encontradas, numa tentativa de estabelecer relações entre a História Oral, bibliografias e documentos, buscou-se responder qual era o contexto educacional de Bento Gonçalves que proporcionou a necessidade de ter Ensino Superior no Município. O estudo fundamenta-se na perspectiva da História Cultural vinculada à História da Educação, fundamentando-se nas construções teóricas, principalmente de Chartier (1991, 2002). A partir da metodologia de Análise Documental e História Oral, insurgiram as categorias de análise relacionadas à pesquisa: Mediadores Culturais, subsidiados pelo estudo de Gomes e Hansen (2016), Redes de Sociabilidade com o trabalho de Sirinelli (2003) e Relações de Poder em Foucault (2017).

Em se tratando da Serra gaúcha, pode-se dizer que se caracteriza como uma região de forte escolarização. Segundo Köche (2017), chama a atenção que, desde a colonização, a região era um centro educacional do interior do estado. As escolas dos municípios dessa região atendiam a estudantes de todo o estado, especialmente no Ginásio.

Na década de 1940, especialmente em Caxias do Sul, por ser município de referência e com características parecidas ao Município de Bento Gonçalves, compreende-se que viviam realidades aproximadas. No período já mencionado, havia um número limitado de escolas secundárias, o que não atendia às necessidades de formação profissional e educacional dos jovens da região, particularmente aqueles que eram da classe média, pois os pais não ganhavam o suficiente para manter os estudos de seus filhos em colégios da Capital. Os mais pobres, antes dos estudos, atentavam ao trabalho. Como reforça Paviani (2013, p. 143), “os menos favorecidos financeiramente somente tinham acesso ao estudo em seminários e internatos das congregações religiosas”. Por esses motivos, querendo evitar o deslocamento de seus filhos a outros municípios, uma parte da população de Caxias do Sul solicitou a abertura de novas escolas no Município.

* Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Professora na Rede Pública.

A partir do quadro elaborado por Ferreira (2017, p. 81), pode-se observar que, nos anos de 1930 existiam somente duas escolas no Município. Na década seguinte, a partir de pedidos do clero, constituíram-se escolas religiosas que atendiam especificamente a meninos ou meninas. Segundo Zanatta (2017), na metade da década de 1940, ele frequentou o Colégio Aparecida, onde cursou três anos de Técnico em Contabilidade, encaminhando-se posteriormente ao curso de Ciências Econômicas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Nas décadas de 1950 e 1960, as demandas de ensino aumentaram, e muitas escolas foram criadas, com a denominação de grupos escolares. O Álbum do Centenário da Imigração Italiana apresenta, em 1975, a informação de que Bento Gonçalves possuía um índice de apenas 1% de analfabetismo, o que era, naquele momento, motivo de orgulho para os municípios. O número de escolas criadas no Município foi reduzido em 1970, visto que, a partir da década de 1960, a demanda de ensino começou a se voltar para o Ensino Superior.

Na década de 1960, compondo as mudanças que ocorreram em Bento Gonçalves, estavam os processos de urbanização e a motivação do governador do estado, Leonel Brizola, a instalar escolas por todo o RS. Os Colégios Aparecida e Medianeira representavam o ensino forte das escolas particulares de Ensino Primário e Médio. Das escolas estaduais se sobressaíam o Colégio Mestre Santa Bárbara e o Colégio Cecília Meireles, que tinha o Curso Normal. Posteriormente, surgiram outras escolas.

Durante esse período, os que pretendiam continuar seus estudos precisavam sair para a região de Porto Alegre. Segundo Perizzolo (2017), “[...] em termos de ensino superior praticamente nós não tínhamos absolutamente nada. O pessoal se deslocava daqui para Caxias do Sul com muita dificuldade, porque não havia a rodovia com asfalto, a rodovia pavimentada, e era uma rodovia sinuosa, cheia de curvas”. Isso dificultou a possibilidade de continuar os estudos, ocasionando o baixo número de estudantes que ia estudar fora. Conforme comenta Perizzolo (2017), a partir de um levantamento feito na época, pode-se constatar “um número bastante grande, de 12 a 13 mil estudantes, em Bento Gonçalves com pouca possibilidade de buscar um aperfeiçoamento como o Ensino Superior”.

Por um lado, estavam as dificuldades, por outro as necessidades. Além da indispensabilidade de formar sujeitos preparados para o trabalho e a administração das indústrias, havia a necessidade da formação de professores com graduação. Muitos professores daquele período começaram a dar aula sem terem se formado. Köche (2017) conta que isso aconteceu com ele, e explica que “o MEC fazia o chamado Exame de

Proficiência para os professores, davam cursos e Exames de Proficiência. Os que estivessem “ok” recebiam autorização para lecionar, no Ensino [...] Primário e Ginásial”. O entrevistado, nesse caso, era formado em Filosofia, ainda assim dava aula de Português, no Colégio São Roque, por ter obtido autorização do MEC.

Quando as exigências do Ensino Secundário foram resolvidas, os municípios da região da Serra do Rio Grande do Sul começam a perceber as dificuldades que os jovens, que queriam estudar nas faculdades da Capital, passavam. Buscaram, assim, a conquista de um novo empreendimento, a criação de um curso superior, visto que outros municípios interioranos já tinham sido atendidos em sua solicitação pelo mesmo objetivo. Isso já havia acontecido em Passo Fundo e Santa Maria, por exemplo.

Finalmente, enquanto o panorama brasileiro ia se desenvolvendo em termos de industrialização, Bento Gonçalves também vivia essa ebulição de mudanças; a vitivinicultura e a indústria moveleira foram crescendo, o Município entrou num processo de verticalização; acolheu muitos migrantes vindos de outros lugares do estado e mesmo de Santa Catarina. Com a chegada das pessoas, aumentou o número de estudantes nas escolas. Ao se formarem, encontravam-se com os obstáculos físicos, que, num panorama geral, dificultavam o deslocamento dos estudantes a outros municípios para continuarem seus estudos, e muitos não tinham condições de deixar a família para mudar de cidade. As necessidades, seja de dar condições para que os estudantes pudessem continuar sua formação, seja de contribuir para a melhor qualificação das empresas, setor que estava crescendo rapidamente no município, ou ainda a formação de professores para atuarem nas escolas do Município, foram as principais motivações para que se iniciasse o processo de gênese do Ensino Superior no Município.

Palavras-chave: Contexto educacional. História de Bento Gonçalves. História da educação. História do Ensino Básico. História oral.

Referências

CHARTIER, Roger. **A história cultural:** entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 2002.

_____. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, v. 11, n. 5, p. 173-191, jan./abr. 1991.

FERNANDES, Cassiane C. **Uma história do Grupo Escolar Farroupilha:** sujeitos e práticas escolares (Farroupilha/RS, 1927-1949). 2015. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul, 2015.

FERREIRA, Jéssica Storchi. **Constituição do Ensino Superior em Bento Gonçalves/RS:** Fundação Educacional da Região dos Vinhedos (1955-1972). 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação, Caxias do Sul, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Org., introd. e rev. téc. de Roberto Machado. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GOMES, Angela Maria de Castro; HANSEN, Patrícia Santos. Apresentação. Intelectuais, mediação cultural e projetos políticos: uma introdução para a delimitação do objeto de estudo. In: GOMES, Angela Maria de Castro; HANSEN, Patrícia Santos (Org.). **Intelectuais mediadores:** práticas culturais e ação política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. p. 7-37.

PAVIANI, Jayme. O início do Ensino Superior em Caxias do Sul. In: LUCHESE, Terciane Ângela (Org.). **Horizontes no diálogo entre culturas e história da educação.** Caxias do Sul, RS: Educs, 2013.

_____. **Universidade Comunitária** – um modelo alternativo de Universidade. Enfoque. Bento Gonçalves/RS. Ed. Fundação Educacional da Região dos Vinhedos, ano 13, 1985.

SIRINELLI, François. Os intelectuais. In: REMOND, René (Org.). **Por uma nova história política.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003. p. 231-269.

Entrevistas

KÖCHE, José Carlos. Entrevista concedida a Jéssica Storchi Ferreira. Bento Gonçalves, 21 de fevereiro de 2017. Entrevista 01.

PERIZZOLO, Carlos José. Entrevista concedida a Jéssica Storchi Ferreira. Bento Gonçalves, 2 de janeiro de 2017. Entrevista 02.

ZANATTA, Pedro Paulo. Entrevista concedida a Jéssica Storchi Ferreira. Bento Gonçalves, 27 de janeiro de 2017. Entrevista 3.

ENSINO PRIMÁRIO NO RIO GRANDE DO SUL (1890-1950): UM ESTADO DA ARTE

Lucas Fernando Sobroza*

José Edimar de Souza**

O presente trabalho insere-se no projeto de pesquisa “Modos de Organizar a Escola Primária no RS (1889-1950): histórias, memórias e práticas educativas”, que tem por objetivo analisar os processos de escolarização e as formas de organização das diferentes modalidades do Ensino Primário, nos diferentes contextos do Estado do Rio Grande do Sul. A iniciativa conta com a participação de pesquisadores, professores e estudantes de diversas instituições gaúchas de Ensino Superior, das áreas de História e Educação.

É a partir da Proclamação da República, em 1889, que o Estado passou a preocupar-se com mais intensidade com uma escola pública. Contudo, a implantação de escolas não se deu de forma normatizada. Não havia uma modalidade única de escola primária. Dentre as diferentes formas de organização, no campo e na cidade, houve diversas espécies de instituições escolares: escolas isoladas; escolas reunidas; colégios elementares; grupos escolares e escolas complementares. Dessa forma, investigá-las trata-se de uma tarefa ampla, já que cada uma delas possui processos e práticas de escolarização diferentes; são distintas, também, suas formas de organização, estruturas, permanências, rupturas e culturas escolares.

A academia carece de estudos que se disponham a analisar, a partir de fontes orais, documentais e iconográficas a história da educação primária no Rio Grande do Sul na sua totalidade. Contudo, vários trabalhos com recortes sub-regionais, municipais e até mesmo que investiguem os processos históricos de uma única instituição dessa natureza já foram/vêm sendo feitos. Cabe a este trabalho, portanto, quantificar e analisar a produção científica e divulgação dos resultados referentes às pesquisas que se dedicam a esse tema e que tenham sido publicados e divulgados nos importantes meios de pesquisa e divulgação da história da educação. Nesse sentido, nosso objetivo foi construir um “estado da arte” sobre a forma de atendimento de ensino primário no RS, no período em estudo. Foram escolhidas duas importantes organizações que dedicam-se à História da Educação. Uma delas, em nível regional, a Associação Sul-Riograndense dos

* Estudante no curso de História na Universidade de Caxias do Sul (UCS). Bolsista.

** Professor no PPGEdu/UCS.

Pesquisadores em História da Educação (ASPHE) e a outra em nível nacional, a Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE).

Pesquisas na modalidade de *estado da arte* ou *estado do conhecimento* buscam, a partir de uma revisão bibliográfica, mapear a produção de conhecimento científico sobre determinado tema e, a partir disso, tecer considerações, apontar lacunas, ampliar os horizontes e justificar a importância do estudo do respectivo objeto de pesquisa. São, conforme sinalizam Marconi e Lakatos (2004), o primeiro passo de toda pesquisa científica. Entendemos essa etapa como necessária para o êxito de nosso projeto, pois, a partir do levantamento, da leitura e análise dos trabalhos, é possível extrair (e responder) a algumas questões: Qual tem sido o volume das produções nacionais sobre a escola primária? Qual das modalidades de escola primária tem sido mais estudada? Quais fontes têm servido de substrato para essas pesquisas? Quais aspectos das escolas primárias vêm sendo analisados pelos historiadores? Em comparação à dimensão da produção nacional, quanto tem sido escrito sobre as escolas primárias do Rio Grande do Sul?

Elaborar um estado total da arte, ou seja, verificar todo o conhecimento científico produzido na História, sobre as escolas primárias brasileiras – da Proclamação da República até os anos 50, período em que os municípios passaram a ter maior autonomia para organizar a educação – seria um trabalho homérico que, certamente, ultrapassaria o tempo e os recursos disponíveis para o desenvolvimento de todo o projeto. O presente trabalho possui pretensões mais modestas. Trabalhamos com um recorte temporal dos últimos oito anos, com a finalidade de levantar somente a produção mais recente sobre o tema. Além disso, nosso horizonte de pesquisa também foi bastante restrito. Já que constam em nosso levantamento as produções publicadas em dois periódicos: Revista História da Educação (ASPHE) e a Revista Brasileira de História da Educação (SBHE). Além das comunicações de pesquisa apresentadas e publicadas nos Anais de dois principais encontros dessas entidades, o Congresso Brasileiro de História da Educação, com frequência bienal, sempre em ano ímpar, e o Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação que acontece anualmente.

O primeiro procedimento adotado foi a definição de quais seriam os termos relevantes a serem localizados nos resumos, títulos e nas palavras-chave dos trabalhos. Por óbvio, os escolhidos foram as próprias formas de organização das escolas primárias, citadas anteriormente. Em seguida, foi necessário pensar em uma forma de catalogar os trabalhos selecionados. O método escolhido foi a construção de uma planilha informatizada com os seguintes campos: Veículo de divulgação; ano da publicação; mês

de publicação (para o caso dos artigos das revistas); título; resumo; termo localizado; *link* para o trabalho/resumo e observação. Planilhas possuem vantagens claras em relação a quadros ou documentos de texto. Com elas é possível agrupar e ordenar os resultados por qualquer um dos campos, exportar esses resultados em diversos formatos e gerar gráficos. Todas essas possibilidades foram extremamente úteis na posterior análise dos resultados. Além dessa tabela principal, foi montada uma outra para quantificar quantos trabalhos foram publicados em cada evento/revista e quantos passaram pelo filtro definido. Por fim, após essas definições, foi realizada a varredura nos cadernos de Resumos, Anais e *webpages* das revistas. Atentando primeiramente para o título e as palavras-chave (quando havia) e, se necessário, lendo os resumos.

Na análise quantitativa do levantamento realizado, identificou-se um universo de 4.318 trabalhos, pouco mais de 7% (322) tratavam sobre o Ensino Primário. Destes, menos de 2% (53) referiam-se especificamente à instrução primária no Rio Grande do Sul. Ao filtrar os trabalhos que escapam de nosso recorte temporal (1989-1950), atingimos a quantidade final de 47 trabalhos. Onze deles são especificamente sobre grupos escolares; nove sobre escolas primárias; oito sobre os colégios elementares; sete sobre o Ensino Primário de maneira geral e quatro sobre as escolas complementares. O restante dos trabalhos podem não ter por foco a educação primária, mas de alguma maneira a tangenciam. Seja ao tratar da trajetória de professores nessa modalidade de ensino, dela como parte do processo de municipalização da instrução pública, entre outros.

A realização deste estudo de estado da arte, além de resultar em um “banco de dados” de trabalhos que terá grande utilidade ao projeto de pesquisa, permitiu-nos ampliar o conhecimento sobre a natureza da produção regional acerca do Ensino Primário. Verificamos que, apesar de grande parte dos trabalhos tratar sobre os processos de constituição e a trajetória de um único grupo escolar ou colégio elementar, os estudos não se limitam a esse tipo de recorte. Em alguns casos, inclusive, diferentes trabalhos elaboram análises de natureza distinta sobre uma mesma instituição escolar. Tal ocorrência está diretamente relacionada ao fato de as produções sobre essa temática terem como principal aporte a História Cultural. Conforme aponta Sandra Pesavento (2003), nesse paradigma, o historiador não tem a pretensão de construir uma história total; na verdade, ele nem crê que tal feito seja possível. Antes, entende que a realidade está intimamente associada com as explicações que os homens criam para o mundo; dessa forma, entendê-las é necessário para a compreensão dos eventos do passado. Assim, tomando a cultura como a matéria-prima de sua análise, o pesquisador tem, diante de si,

uma infinidade de temas para se dedicar. Seu exercício é a formulação de um questionamento, a organização e análise dos vestígios do passado (suas fontes) e, por fim, a criação de um sentido a tudo isso com a construção de uma narrativa que será certamente subjetiva.

Além disso, percebemos que as pesquisas são construídas a partir de uma miríade de fontes: legislações, cadernos, livros e manuais didáticos, regimentos internos, relatórios oficiais, periódicos, fontes orais, etc. Esse fenômeno também está ligado às transformações historiográficas promovidas pela História Cultural. Pode-se definir cultura como toda produção, material ou imaterial, do ser humano; dessa forma, qualquer vestígio da atividade humana, ao qual consigamos ter acesso, é passível de ser historiado e é capaz de ajudar a compor uma construção do passado.

Considerando os dados analisados, podemos concluir que ainda há poucos estudos sobre os modos de organização do Ensino Primário no Rio Grande do Sul, bem como as pesquisas são locais ou isoladas sobre um determinado tipo de escola; porém, entendemos que é, no meio destes vestígios, possível ter indícios das práticas e da cultura escolar produzidas neste nível e nesta modalidade de ensino.

Palavras-chave: História da educação. Estado da arte. Ensino Primário.

Referências

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas. 2004.

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

IMAGEM E MEMÓRIA: NOTAS SOBRE A PRODUÇÃO DO FILME “O LUGAR ONDE A CASA MORA”

Marcos Luiz Hinterholz*
Débora Wobeto**

O presente trabalho pretende discutir o processo de produção do documentário “O lugar onde a casa mora”. O filme traz as narrativas de memória de seis homens que, no contexto político e social das décadas de 1960 e 1970, habitaram a Casa do Estudante Universitário Aparício Cora de Almeida (Ceuca), histórica instituição de moradia estudantil localizada no centro da cidade de Porto Alegre-RS. As narrativas destes personagens desencadeiam sentimentos e imagens de uma Casa outrora habitada e agora rememorada, complexificando a experiência de moradia. Ao examinar a gênese deste ensaio fílmico, busca-se discutir questões ligadas à metodologia da História Oral, na perspectiva teórica da História Cultural, e suas interfaces com o processo de construção de narrativas historiográficas e etnográficas na linguagem audiovisual; também as potencialidades de circulação de pesquisas acadêmicas neste formato e o próprio produto fílmico como documento visual e sonoro. A abordagem aqui apresentada contempla elementos técnicos da produção, como o tipo de gravador, a câmera e os *softwares* de edição utilizados, bem como as muitas soluções criadas para viabilizar o filme. São igualmente contemplados aspectos relativos à construção de sua estrutura narrativa, as negociações entre os pesquisadores e a restituição aos interlocutores, pensada como parte integrante do processo de pesquisa.

Palavras-chave: Audiovisual. Casa do Estudante Aparício Cora de Almeida (Ceuca). História oral. História cultural.

* Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

** Mestranda em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

ESCOLAS ITALIANAS E A REDE DE SOCIABILIDADE EM PELOTAS/RS (FINS DO SÉCULO XIX)

Renata Brião de Castro*

Esta comunicação tem por objetivo abordar a relação existente entre as escolas italianas em Pelotas e as sociedades italianas neste Município. Os documentos estudados apontaram para a direção da ligação entre essas instituições, escolas e sociedades. Para isso, utilizam-se, sobretudo, as matérias jornalísticas. A metodologia utilizada é a metodologia documental (CELLARD, 2008) e apoia-se, também, em jornais para pesquisas históricas. (LUCA, 2015). O recorte temporal está estabelecido no final do século XIX, justificado pelas notícias encontradas nos periódicos.

Para compreender as escolas italianas em Pelotas, é necessário conhecer a organização da imigração italiana no município. Truzzi (2008) analisa a imigração a partir de redes. Nesta perspectiva, “[...] o ponto fundamental é buscar, a partir de cada indivíduo, a identificação de sua rede de relações. **Assim, o conceito de redes concebe a sociedade como um conjunto de relações [...]**”. (TRUZZI, 2008, 214, grifos nossos). Os italianos em Pelotas estabeleceram-se no Município a partir de uma junção de fatores. Os imigrantes, em sua maioria, não vieram diretamente da Itália para Pelotas, mas, sim, posteriormente à chegada em outras regiões e países, atraídos pelo que o município poderia oferecer. Caracteriza-se esse movimento como uma imigração em cadeia, uma vez que aspectos da caracterização dessa imigração podem ser apontados como contatos e informações com pessoas que já estivessem no local.

A partir da consulta aos jornais pelotenses, foi possível visualizar essa ideia de redes entre os italianos em Pelotas. Por exemplo, as sociedades italianas realizavam suas festividades nas dependências do Hotel Aliança, propriedade de italianos. Os donos desse hotel (Santiago Prati e Gaetano Gotuzzo) eram membros das sociedades italianas de Pelotas. A notícia do Diário Popular de 1894 convida para um baile que foi realizado pela Sociedade Vinte de Setembro: “[...] nos salões da sociedade reunida ‘*Unione Filantropia – Circolo Operario*’ Para o banquete que a mesma sociedade effectua amanhã, às 9 horas da noite, no hotel Aliança [...]” (DIÁRIO POPULAR, 19/9/1894, p. 1). Essa citação mostra a formação de uma rede de sociabilidade italiana no Município.

* Doutoranda em Educação no PPGEdU na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).

Os italianos em Pelotas tiveram algumas características peculiares. Alguns vieram diretamente da Itália para Pelotas, mas outros vieram de outros estados do Brasil, onde havia certa saturação de imigrantes. Ainda houve aqueles que chegaram a partir de países vizinhos, sobretudo do Uruguai. Possivelmente, muitos fatores influenciam na decisão dos imigrantes virem instalar-se em Pelotas. Com isso, essa ideia da imigração, a partir de redes, torna-se potente para compreender o deslocamento e as relações estabelecidas entre os imigrantes italianos e seus descendentes no município.

Com o andamento da pesquisa, foi possível observar o surgimento de instituições italianas organizadas e mantidas por esse grupo étnico. As sociedades italianas no Município de Pelotas eram noticiadas com alguma frequência nos jornais pelotenses. Essas instituições, ao realizar reuniões, faziam as convocações aos seus sócios por meio dos jornais, os quais eram a imprensa da época. A partir desses excertos dos jornais, percebe-se a movimentação dessas instituições no Município, assim como a relação destas com as escolas italianas. Nos periódicos percebe-se, também, a existência de outras associações italianas em Pelotas, como, por exemplo, teatros, companhias musicais, hotéis, entre outros. Isto mostra que, no período de tempo analisado, existia uma rede de sociabilidade italiana no Município. Para Truzzi (2008, p. 208), “[...] a perspectiva de redes tenta explicar como são forjadas as relações sociais [...]”.

Consideram-se as sociedades italianas como espaços não formais de educação. Seus objetivos giravam em torno de auxiliar os imigrantes italianos no Brasil, assim como organizar escolas. No decorrer da pesquisa, começou-se a questionar como teria ocorrido a formação de sociedades em outros grupos étnicos. A partir disso, percebeu-se, também, a presença de organizações similares em outros grupos étnicos, como os alemães e os franceses.

A partir dos jornais, foi possível encontrar notícias referentes às sociedades italianas em Pelotas e tensões entre estas. No ano de 1886, no jornal *A Discussão*, encontra-se a notícia do regresso a Porto Alegre do cônsul Paschoal Cortes. Este teria vindo a Pelotas para tentar resolver uma divergência entre os membros da colônia italiana; porém, conforme o periódico: “[...] Não conseguiu vencer a divergência que existe em uma parte dos membros da colônia. Do emprego de sua delicada e patriótica intervenção, não surtiu, por ora, como deveria e era de esperar, o desejado efeito [...]” (*A DISCUSSÃO*, 16/10/1886, p. 1). Com essa citação, é possível identificar que as tensões entre as sociedades italianas envolviam a estrutura consular no Brasil. Eram discussões que

extrapolavam os limites locais e influenciavam as escolas italianas no Município; isso foi possível perceber a partir de alguns documentos consulares.

No andamento da pesquisa, ainda que de forma inicial, foi perceptível a relação estabelecida entre as sociedades e as escolas italianas. Uma das sociedades trazia em seu nome a palavra instrução, “Sociedade de Beneficência e **Instrução** Circolo Garibaldi”. As sociedades italianas em Pelotas preocupavam-se, também, com as questões escolares.

A instituição que conseguiu se manter por um longo período de tempo foi a Sociedades Italianas Reunidas União e Filantropia e Círculo Garibaldi. Essa possuía um patrimônio, incluindo sede própria em um amplo terreno. (LONER, 2001). As notícias nos jornais mostram que essa sociedade promovia bailes, festas e, em alguns casos, financiava a fundação de escolas em Pelotas, com o ensino na língua de origem dos imigrantes.

No jornal *Echo do Sul*, conforme a notícia do periódico: “Foi inaugurada, no edifício da sociedade italiana reunida *Unione e Filantrophia e Circolo Garibaldi*, a escola gratuita para ensino dos filhos dos subditos italianos residentes em Pelotas” (ECHO DO SUL, 21/9/1887). Conforme Barausse (2017), em Pelotas, assim como em outras localidades, as escolas eram dirigidas pelas sociedades de beneficência. Em outro periódico, encontra-se uma notícia de uma escola italiana subsidiada pela sociedade: “Scuola Italiana fundada e sostenuta delle società Riunite Unione Filantropia e Circolo Garibaldi [...] Pelotas, 7 dezembro 1894 [...] Il presidente dela comme. scolastica, Tomas Aquino”. (DIÁRIO POPULAR, 7/12/1894, p. 3).

Com isso percebe-se o vínculo existente entre as escolas italianas e as sociedades italianas, não diferentemente do que ocorreu em outras localidades. Ainda, a partir deste recorte de jornal, pode-se notar que as escolas italianas e a comunidade italiana eram noticiadas pelos periódicos pelotenses da época, o que denota que a comunidade italiana era significativa no município; assim como o jornal, poderia ser um meio de divulgação desta escola e sociedade. A partir do excerto da matéria do jornal, pode-se notar que essa era uma escola gratuita para os filhos dos súditos italianos. Pensa-se se esta instituição era subsidiada ou não pelo governo italiano.

A análise de algumas notícias de jornais pelotenses indicou, com clareza, um vínculo entre as sociedades e as escolas italianas no Município. A partir deste estudo é possível aprofundar a pesquisa sobre essas instituições. Além disso, foi possível perceber uma rede de sociabilidade italiana em Pelotas, e as escolas estavam dentro dessa rede.

Palavras-chave: Escolas italianas. Sociedades italianas. Jornais locais. Pelotas.

Referências

BARAUSSE, Alberto. Chamas da educação nacional e do sentimento pátrio: as escolas italianas no Rio Grande do Sul da colonização ao final do século 19 (1875-1898). **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 21, n. 51, p. 41-85, 2017. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/issue/view/2822/showToc>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BIVAR, Vanessa dos Santos Bodstein. Nas fronteiras da imigração: os franceses e suas vivências em São Paulo. **Revista Navegar**, v.1, n. 1, p. 150-176, p. 2015. Disponível em: <http://www.labimi.uerj.br/navegar/edicoes/01/TEXTO_COMPLETO_numero1.pdf>. Acesso em: jun. 2018.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

GERTZ, René. O Associativismo entre alemães e descendentes no Rio Grande do Sul. In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigone; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (Org.). **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: memórias e histórias (1858-2008)**. Porto Alegre: Edipucrs, 2013. p. 25-50.

LONER, Beatriz Ana. **Construção de classe: operários de Pelotas e Rio Grande (1888-1930)**. Pelotas: Ed. Universitária: Unitrabalho, 2001.

LUCA, Tania Regina. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla. Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 111-153.

TRUZZI, Oswaldo. Redes em processos migratórios. **Tempo Social**, v. 20, n. 1, 199-218, 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12567>>. Acesso em: 9 abr. 2018.

LIVROS DE MEMÓRIA INSTITUCIONAL ESCOLAR COMO FONTES HISTÓRICAS: ANÁLISE DE CONTEXTOS POLÍTICOS E EDUCACIONAIS IMBRICADOS

Rodrigo Luis dos Santos*

O presente trabalho tem por finalidade analisar a potencialidade dos livros de memória institucional escolar enquanto fontes de pesquisa no campo historiográfico. Com o advento da Nova História Cultural, a literatura, em seus múltiplos formatos, passou a ser valorizada não apenas como forma de narrativa, mas também como objeto analítico, conforme assinalam Chartier (1990) e Burke (1992). Adentrando esta perspectiva, Roger Chartier ressalta que as construções memoriais dos grupos humanos, em seus diferentes âmbitos e seguimentos, são dotadas de intencionalidades, que ficam evidenciadas nos discursos ou nos silenciamentos, sendo fruto de escolhas. Sendo assim, a narrativa literária também é perpassada por essas condições, pois “não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a [...] legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas”. (CHARTIER, 1990, p. 17).

Somando-se a isso, concordamos com Valdeci Borges, ao defender que “a expressão literária pode ser tomada como uma forma de representação social e histórica, sendo testemunha excepcional de uma época”. (BORGES, 2010, p. 98). A literatura constitui-se de um produto sociocultural, uma construção de dinâmica estática e histórica, que incorpora, apresenta e representa experiências humanas e uma gama de múltiplas questões que mobilizam e circundam em cada sociedade e tempo histórico.

Neste estudo, utilizaremos a obra comemorativa alusiva aos festejos do centenário de uma importante instituição escolar da cidade de Novo Hamburgo/RS, existente até os dias atuais: o Colégio Fundação Evangélica, fundado em 1886, de confissão religiosa evangélico-luterana.

Objetivamos, outrossim, compreender, através da narrativa e das informações presentes nesta obra escolhida, os discursos construídos relacionando o contexto destes educandários com a conjuntura política sul-rio-grandense e brasileira da primeira metade do século XX, especialmente as décadas de 1930 e 1940, marcadas pela ascensão de ideias e práticas nacionalistas e autoritárias no País, sobretudo com a implantação do Estado Novo, capitaneado por Getúlio Vargas, entre 1937 e 1945. Neste segmento

* Doutorando em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Bolsista Prosuc/Capes.

histórico da trajetória nacional, o espectro educacional foi ativamente utilizado, como instrumento e difusor de uma ideia de brasilidade e sentimento de amor pátrio, mesmo que por vias coercitivas e de forte repressão.

Em nossas pesquisas, percebemos a tentativa de construir uma imagem das escolas evangélico-luteranas como “vítimas” de um sistema que menosprezava e aviltava aqueles que eram considerados destoantes do perfil almejado para a Nação brasileira. Contudo, as incongruências e os elementos contraditórios são passíveis de visualização, ao confrontarmos a obra memorial/comemorativa com documentos da época, alguns presentes inclusive no Arquivo Histórico da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), mantenedora dos educandários, através da Rede Sinodal de Educação. Analisemos o caso que envolvia a Fundação Evangélica.

Em seu livro comemorativo ao centenário da Fundação Evangélica, datado de 1986, Hilmar Kannenberg relata o pedido de renúncia feito pela diretora Ilza Moojen, durante reunião do Curatório (diretoria) e da Assembleia da Instituição, em dezembro 1942. É descrito que a diretora Ilza Moojen renunciou em decorrência do grande desgaste causado pelo clima tenso que se instalou sobre a escola, que deteriorou, inclusive, sua saúde. O autor é veemente em admoestar o leitor para as injustiças e desconfianças infundadas com a Fundação Evangélica, adotando um discurso, em vários momentos, apregoadado de sentimentalismos, em uma tentativa de evocar no leitor o mesmo sentido e inculcar a ideia defendida.

Todavia, o autor não mencionou que ocorreram, por parte da Secretaria de Educação, determinações para a substituição da diretora, desde o ano anterior, conforme documentação que consta no Arquivo Histórico da IECLB. E, muito menos, explicita razões que fundamentavam, no entendimento das autoridades estadonovistas, as razões para imporem tais ordens. Conforme documento expedido pela secretaria, sob o número 972, de 24 de julho de 1941, endereçado ao pastor Hermann Dohms, o secretário Coelho de Souza determina a substituição da diretora Ilza Moojen por professora que seja de inteira confiança da Secretaria de Educação. Entre os argumentos utilizados por Coelho de Souza, para referendar sua determinação, estão as constantes queixas prestadas pelas fiscais de ensino vinculadas à Secretaria de Educação. As mesmas constataram má vontade por parte da direção e das lideranças da escola em cumprir as medidas nacionalizadoras. Coelho de Souza ainda argumenta que a Fundação Evangélica é um dos poucos educandários onde não ocorre o cumprimento das leis de nacionalização.

Em resposta à determinação de Coelho de Souza, pastor Dohms, em carta expedida ao secretário de Educação, datada de 7 de agosto de 1941, apresenta argumentos que visam a explicar as razões do que seriam, segundo o pastor Dohms, más impressões por parte da fiscalização de ensino, sendo que atitudes das fiscais seriam causadoras de fortes atritos. Pastor Dohms inicia sua argumentação afirmando que a nomeação de uma fiscal especial, com a finalidade de supervisionar as atividades noturnas da Fundação Evangélica, era sinal de que era depositado sobre a diretora do educandário um severo voto de desconfiança por parte das autoridades governamentais. Afirma também que a diretora Ilza Moojen buscou, durante todo o tempo, desfazer qualquer tipo de mal-entendido ou especulação perniciosa envolvendo professoras e funcionárias da escola, assim como buscou sempre o diálogo com a fiscal nomeada, Irene Ribeiro. Por fim, solicita votos de confiança por parte das autoridades à diretora Ilza Moojen, informando que envia em anexo um relatório fornecido pela mesma, acerca dos atritos ocorridos com a fiscal de ensino Irene Ribeiro.

Nesse relatório, Ilza Moojen descreve as ações adotadas pela fiscal Irene Ribeiro, que, segundo a diretora, não se enquadravam no discurso inicial da fiscal, em que pedia para ser vista como uma *amiga* da Instituição. Contudo, relata que as atitudes da fiscal eram de caráter totalmente vigilante, andando constantemente pelos corredores, observando as janelas das salas de aula, entrando e saindo das salas de aula sem pedir licença, além de persuadir as alunas, com histórias, elogios e até bombons. Informou que Irene Ribeiro se queixava do desrespeito por parte de professoras da escola, que inclusive viravam as costas durante a execução do Hino Nacional. Por fim, descreve um acontecimento, no qual a fiscal segue até a Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo, onde solicita um carro para levá-la até São Leopoldo. Ao ser questionada pelo prefeito hamburguense, Odon Cavalcanti, sobre a razão de tamanha urgência, teria dito, entre outras coisas, que na Fundação Evangélica, “o Hino Nacional era entoado por serviçais”.

Outros dois elementos que mostram a importância das obras memorialísticas como fontes históricas – e a necessidade de uma leitura mais criteriosa e investigativa nas mesmas – são fornecidos pelo próprio Kannenberg. Em determinado momento do livro, ele assevera que “sobre a época da atuação da diretora Ilza Moojen não há, infelizmente, documentação nos arquivos. O que havia fora destruído durante a guerra, por temer que a polícia encontrasse algum documento que pudesse ser considerado suspeito [...] ação que seguramente culminaria com a desapropriação da Fundação”. (KANNENBERG, 1987, p. 129). O primeiro ponto está relacionado com o argumento da inexistência das fontes.

Duas possibilidades são viáveis: ou o autor realmente desconhecia as fontes existentes no Arquivo Histórico da IECLB, ou, por sua vez, escolhera negar sua existência para, deste modo, referendar sua defesa institucional e evitar, da mesma forma, narrativas de oposição ao que escrevera no livro comemorativo. E, o segundo ponto – e que, de certa forma, aponta para a maior plausibilidade de nossa segunda alternativa, de que Kannenberg sabia e negou a existência de documentos do período – induz que realmente ocorriam, na Fundação Evangélica, fatos que permitiriam ao governo do estado intervir na Instituição, estatizando-a ou até mesmo decretando seu fechamento.

Ao nos dedicarmos em uma leitura de caráter investigativo, complexificando e atentando para os detalhes intrínsecos e extrínsecos presentes neste tipo de construção literária – quem é o autor, qual sua relação com o contexto na qual a obra está sendo produzida, que fontes conhecia e utilizou (ou descartou), para quem produzia, qual o público-alvo, entre outros elementos –, que permitem realmente considerar os livros de memória institucional – no nosso caso, a escolar – uma fonte rica de possibilidades. Assim, além de valorizar este tipo de fonte de pesquisa, este trabalho também objetiva estabelecer conexões entre os campos da História da Educação e da História Política.

Palavras-chave: Política. Educação. Livros comemorativos. Pesquisa histórica.

Referências

BORGES, Valdeci Rezende. História e Literatura: Algumas Considerações. **Revista de Teoria da História**, Goiás, ano 1, n. 3, jun. 2010.

BURKE, Peter. A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992.

CHARTIER, Roger. A história cultural: entre prática e representações: **Memória e sociedade**, Rio de Janeiro, 1990.

KANNENBERG, Hilmar. **Fundação evangélica, um século a serviço da educação, 1886-1986**. São Leopoldo: Rotermund, 1987.

GT 12 – História da educação, políticas educacionais e instituições escolares

Coordenadores:

Caroline Caldas Lemons (UCS)

Cassiane Curtarelli Fernandes (UCS)

Ementa:

Em tempos de mudanças e de desejos por uma sociedade mais humana, evidencia-se a função social da História da Educação: pensar os problemas educacionais do tempo presente, com base num estudo rigoroso do passado, tendo consciência de que a transformação se faz sempre a partir de pessoas. (NÓVOA, 2011). Sendo assim, entre outros debates e tensionamentos, é preciso entender as políticas educacionais que orientam os sistemas de ensino, discutindo as aproximações e os limites entre o que é pensado para a escola, o que lá é realizado e o que é possível conhecer acerca desse movimento. É válido destacar que, nos últimos anos, dentre as possibilidades de investigação no campo da História da Educação, a escola ganhou espaço e emergiu como um rico cenário de pesquisa, despertando o interesse de historiadores que, apoiados no referencial teórico-metodológico da História Cultural, procuram narrar a história da escola, a partir de suas culturas. Neste sentido, reconstruir o processo histórico de organização das diferentes instituições, nas suas relações com os contextos social, econômico e político de uma determinada época; apresentar seus sujeitos; analisar seus tempos, seus espaços, suas práticas e modos como se apropriam das políticas educacionais possibilita compreender a história da escola em diferentes lugares do Brasil e do mundo, como também da constituição da infância e da organização da(s) cultura(s) escolar(es). Partindo destas considerações, o Grupo de Trabalho tem como propósito oferecer um espaço de reflexões e diálogos historiográficos acerca dos estudos relacionados à História da Educação em diferentes períodos e contextos. Aceita estudos com temáticas diversificadas em torno da História da Educação e das políticas educacionais, assim como da história das instituições e suas relações com as culturas escolares.

GÊNERO E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA

Adriana Neli Roos*

Daiane Dala Zen**

A experiência didática interdisciplinar intitulada “Gênero e Educação Patrimonial” foi aplicada na Totalidade 6 da EJA da Escola 1º de Maio, do Município de Flores da Cunha e tencionou ampliar o universo de conhecimentos dos estudantes acerca de gênero e patrimônio histórico material e imaterial, tendo como referência o Casarão Veronese. O referido Casarão, hoje, é um centro cultural que foi tombado pelo estado em 1986. Era a antiga residência da família de imigrantes italianos de sobrenome Veronese; localiza-se em Otávio Rocha, distrito de Flores da Cunha e foi aberto ao público em 2017. A experiência objetivou refletir de modo crítico sobre o lugar do feminino e suas contribuições silenciosas para o desenvolvimento econômico, cultural e social da região, em que o Casarão está inserido.

A mulher, na época, sempre esteve ativamente inserida tanto no espaço privado (lar e cuidados com a família), neste de maneira socialmente aceita e naturalizada; e no espaço público de forma discreta, pois atuava na retaguarda, sendo o nome e a pessoa do marido que recebiam os créditos totais pelos serviços prestados à comunidade, quando, de fato, a sua contribuição da mulher fora essencial.

O local, foco da experiência, foi uma das dependências do Casarão Veronese, espaço que aqui designamos como “sala feminina”, pois contém objetos que, na época, eram usados exclusivamente pelo gênero feminino, como: a máquina de costura, tranças (*dressa*) feitas de palha de trigo, e que eram usadas para confeccionar chapéus e bolsas e o ferro de passar roupa. A sala ainda conta com duas imagens de mulheres pintadas desempenhando as tradicionais funções femininas da época, obviamente ligadas ao espaço privado do lar. Há na sala também um pequeno oratório, pois era a mulher a responsável pela propagação da fé católica entre os membros da família.

As teorias e os conceitos que nortearam o planejamento e o desenvolvimento deste projeto pedagógico fundamentam-se no “Manual de atividades práticas de Educação

* Professora de Língua Portuguesa da rede pública municipal de Flores da Cunha, pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (Faveni). Graduada em Letra/Português pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

** Licenciada em História pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Especialista em Educação de Jovens e Adultos, professora na rede pública municipal de Flores da Cunha e mestranda em História pela Universidade de Caxias do Sul (PPGHIS – Mestrado Profissional em História).

Patrimonial” de Evelina Grunberg, no qual a autora defende “que educação patrimonial é um processo permanente e sistemático de trabalho educativo, que tem como ponto de partida e centro o Patrimônio Cultural com todas as suas manifestações”. (GRUNBERG, 2007).

O outro conceito importante desenvolvido é o conceito de gênero, que pode ser compreendido como processo histórico, cultural e social que os corpos sexuados constituem ao longo de suas experiências; processo permeado por lutas de poder, internas e externas, produzindo identidades; sendo assim, um processo polissêmico, que, da mesma forma que a cultura, está em constante redefinição. (SCOTT, 2012).

Tendo em vista que a língua também é um patrimônio cultural imaterial, justificam-se as atividades que foram desenvolvidas envolvendo: discursos e expressões que privilegiam uma visão andrógina. Assim também, “patrimônio é tudo que criamos, valorizamos e queremos preservar, são os monumentos e obras de arte, e também as festas, as músicas, as danças, os folguedos, as comidas, os saberes, os fazeres e falares”, como afirma Cecília Londres, na obra *Inventário nacional de referências culturais*, de Natália Guerra Breyner, escrita em 2012. (BREYNER, 2012).

O projeto desenhou-se da seguinte forma: num primeiro momento os estudantes assistiram a um vídeo sobre o Casarão, após houve uma breve introdução ao tema patrimônio e suas relações com o tema gênero. A partir do vídeo, os estudantes foram instigados a listar as profissões que apareceram no vídeo (agricultor, químico, comerciante). *A posteriori*, foram convidados a organizar grupos em que deveriam discutir sobre as atribuições e os trabalhos comumente desempenhados pelas mulheres e meninas de suas relações familiares atuais, ou seja, a divisão sexual do trabalho e, finalmente, de forma resumida, passaram essas reflexões em forma de tópicos ou palavras-chave para uma cartolina.

Num segundo momento, o grande grupo foi convidado a observar os demais cartazes dos colegas e discutir as constatações sobre a ocupação, na época, dos espaços sociais, públicos e privados, feitas por homens e mulheres, envolvendo questões familiares, culturais e sociais. Assim, os(as) próprios estudantes perceberam que as profissões listadas anteriormente pertenciam a sujeitos do sexo masculino, ou seja, as profissões que constam no vídeo do Casarão: agricultor, químico e comerciante eram desempenhadas por pessoas do sexo masculino. No entanto, todos concordaram que as mulheres, no caso da profissão “agricultor”, uma profissão mais ligada ao espaço da residência, também podiam ser designadas como tal, diferentemente das outras duas

profissões, que exigem um distanciamento do espaço do lar. Eram tipicamente masculinas.

Num terceiro momento, os(as) estudantes foram estimulados a observarem *posts* de redes sociais que falam sobre as mulheres na contemporaneidade, contrapondo-os com o que se falava das mulheres no passado, como expressões e ditos populares – conhecidos empiricamente pelos(as) estudantes em sua convivência familiar e social. Os(as) estudantes viram nos *posts* atuais e ditos antigos sobre a mulher uma visão que, conforme a conclusão dos/das próprios(as) discentes, prevalece ainda hoje: de um ser intelectualmente inferior e fragilmente capaz, além de qualidades como sensibilidade e amor serem vinculadas à sua condição biológica. Através dos *posts* e ditos já comentados, os(as) estudantes constataram que pouco mudou também, em relação à posição da mulher na sociedade e na família: hoje, na família, a mulher tem mais voz e chega, em alguns casos, a exercer a liderança da mesma. Na sociedade, em especial na profissão, a mulher hoje tem um leque maior de carreiras cuja inserção foi conquistada, embora ainda existam muitas profissões consideradas tipicamente masculinas ou femininas. No entanto, no âmbito do lar, a mulher tem o que se chama de “dupla jornada”, visto que precisa dar conta da carreira, direito que conquistou, ao mesmo tempo em que precisa dar conta do lar e de suas atribuições, já que poucos companheiros cooperam nesse sentido, por não aceitarem dividir com a companheira, de igual para igual, as tarefas domésticas e as tarefas que envolvem os filhos.

Essa constatação feita pelos(as) estudantes vai ao encontro do que defende o sociólogo Pierre Bourdieu: “Esse programa social de percepções incorporadas aplica-se a todas as coisas do mundo, antes de tudo ao próprio corpo e sua realidade biológica: é ele que constrói a diferença entre os sexos biológicos”. (BORDIEU, 2012, p. 19-20).

Para finalizar a experiência, os(as) estudantes fizeram uma visita ao Casarão Veronese e desenvolveram as etapas metodológicas propostas por Horta, Grunberg e Monteiro (1999): observação, registro, exploração e apropriação, a fim de vivenciar aquele espaço e sua importância histórico-cultural e colher elementos para posterior montagem de esquetes em sala de aula. Nessas esquetes, eles deverão representar as rupturas e as permanências da mulher nas relações de trabalho, ou seja, as atribuições femininas que permaneceram e as que sofreram transformações. Houve mobilização por parte dos(as) estudantes que envolveram-se de forma entusiasmada e constataram que ainda hoje existe muito preconceito e papéis culturalmente atribuídos como femininos. Assim, perceberam que as mulheres da sua realidade, assim como as mulheres do Casarão, que

participavam das diversas tarefas ao lado do marido (plantio e colheita, geralmente), além de cuidarem das tarefas domésticas e do cuidado dos filhos, que eram obrigações somente delas, também desempenham dupla jornada e nem sempre têm o reconhecimento merecido.

Palavras-chave: Educação patrimonial. Gênero. Linguagem. História.

Referências

BORDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

MÉNDEZ, Natalia Pietra. Do lar para as ruas: capitalismo, trabalho e feminismo. **Mulher e Trabalho**, Porto Alegre, v. 5, p. 51-63, 2005.

SCOTT, Joan. **Gender: a useful category of historical anlyses**. Gender and the politics of history. New York: Columbia University Press, 1989.

BRUNINGHAUS-KNUBEL, Cornélia. **A educação do museu no contexto das funções museológicas**. Unesco, 2004. p. 129-144.

SCHNEIDER, Cristina S. Patrimônio cultural. In: DALLA ZEN, Laura H. (Org.). **Linguagens artístico-culturais**. São Leopoldo- RS: Ed. da Unisinos, 2013. p.15-26.

HORTA, Maria de Lurdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico da Educação Patrimonial**. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Brasília: Museu Imperial, 2006.

LUDICIDADE E O REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (RCNEI)

Angélica Leticia Toigo de Souza*
Sonia Regina da Luz Matos**

Este texto é parte do Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul. A pesquisa foi sobre o tema da Ludicidade e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)¹ e problematizou: Como a ludicidade se constitui no RCNEI? Para tanto, foi indispensável descrever o documento, identificar as categorias e as noções de lúdico presentes no documento. O RCNEI, como documento principal da pesquisa, aponta as metas de desenvolvimento integral, pelo qual as crianças possam crescer como cidadãos autônomos e com os direitos da infância reconhecidos. Este documento pode ser entendido como um guia de reflexão sobre a prática pedagógica na Educação Infantil, pois busca apontar os objetivos, conteúdos e as orientações didáticas aos profissionais que atuam com as crianças de zero a 6 anos de idade. Ele também contribui para o planejamento, desenvolvimento e a avaliação das práticas educativas, considerando as diferentes manifestações culturais, a pluralidade étnica, religiosa, de gênero e social das crianças. Um dos aspectos presentes neste documento diz respeito à ludicidade. Em relação à sua organização, o trabalho foi estruturado da seguinte forma: introdução, três capítulos de desenvolvimento, conclusão e referências bibliográficas.

O primeiro capítulo versa a respeito do referencial teórico-metodológico. A metodologia adotada para responder ao problema de pesquisa mencionado acima fundamentou-se em uma pesquisa qualitativa com leitura analítica (GIL, 2002), constituindo-se uma investigação documental e bibliográfica. Contudo, para que os resultados fossem atingidos parcialmente, algumas etapas foram seguidas, tais como: determinação dos objetivos, elaboração do plano de trabalho, identificação das fontes, localização das fontes e obtenção do material, tratamento dos dados, confecção das fichas e redação do trabalho e, finalmente, a construção lógica e redação do trabalho.

No decorrer no segundo capítulo, foi realizada uma contextualização ampla do documento, seguida por uma descrição detalhada da estrutura dos três volumes do

* Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS).

** Orientadora. Professora no PPGEdu/UCS.

¹ A publicação na nova Base Nacional Comum Curricular não descarta o uso do RCNEI, pois ele faz parte desta política.

material, salientando as categorias de lúdico e suas implicações. O terceiro capítulo iniciou com a abordagem das noções de lúdico encontradas no documento estudado. Abrangeu ainda uma contextualização a respeito da ludicidade, do brincar e do jogar e, em seus subcapítulos, tratou cada uma separadamente. No primeiro volume, discutiu-se a resolução de problemas; no segundo, a afetividade e, no terceiro, a motricidade, todos através ludicidade e sua relação com as brincadeiras e jogos. Para chegar a esta divisão de capítulos foi preciso elaborar um quadro esquemático com citações do texto do RCNEI, que apontavam a ideia com as palavras: lúdico e ludicidade. Contudo, durante a construção do quadro, houve o entendimento de que as palavras ludicidade e lúdico quase sempre remetiam-se ao brincar ou brincadeira e ao jogar ou jogo. Diante disso, o quadro esquemático foi ampliado em mais duas colunas: brincar e, jogar. Após a ampliação do quadro e a partir do entendimento de ludicidade, foi feita a escolha de uma noção de lúdico por volume do documento, com base nas citações encontradas.

Para o primeiro volume, foi a noção de resolução de problemas; para o segundo, a afetividade e, para o terceiro, foi a motricidade. Posteriormente, foi feita uma relação destas três noções com a ludicidade e suas categorias, formando assim os três capítulos da pesquisa realizada. Então, a partir da análise metodológica pela investigação, identificam-se as categorias lúdicas, que se constituem no material através das brincadeiras e dos jogos, considerando as seguintes noções: a resolução de problemas, a afetividade e a motricidade. Para ser mais breve em relação aos resultados parciais, serão apresentados destaques como: contribuição da pesquisa para os profissionais da educação, relevância da pesquisa e das categorias lúdicas, e noções para o planejamento pedagógico, mudança de ponto de vista sobre o entendimento da ludicidade e a possibilidade de continuidade desta pesquisa.

O primeiro destaque versou sobre a contribuição e colaboração desta pesquisa para os profissionais da educação, já que o documento e tema investigados devem ser de conhecimento de todos os docentes. Este material é fundamental para o desenvolvimento da prática pedagógica na Educação Infantil. O segundo destaque tratou da relevância da pesquisa e dessas categorias lúdicas e noções para o planejamento pedagógico. A relevância da pesquisa pôde ser compreendida por meio do entendimento da ludicidade, como abordagem pedagógica no processo de ensino e aprendizagem e não mais como ferramenta. Esse entendimento da ludicidade, como abordagem pedagógica, contribui efetivamente para o processo educativo, já que fica claro que, através dos jogos e das brincadeiras, a criança interage com o mundo, fazendo suas próprias construções,

adquirindo conhecimentos e desenvolvendo habilidades e competências, além de aprimorar a questão afetiva e motora.

Destaca-se aqui o papel do planejamento, da organização dos recursos e espaços, quesitos fundamentais para uma prática pedagógica de sucesso e voltada para o contexto do local. Além disso, o conhecimento do documento que norteia a prática pedagógica na Educação Infantil, pois todos os profissionais da educação necessitam do conhecimento profundo deste material para a realização satisfatória de sua prática docente. Esta pesquisa foi imprescindível para o conhecimento da pesquisadora acerca das noções de lúdico presentes no documento e também para conhecer como a ludicidade se constitui no Referencial. Estas noções que compõem as categorias de lúdico pesquisadas são relevantes para o planejamento pedagógico, pois é por meio das brincadeiras e jogos que as crianças podem voltar o pensamento para a resolução dos problemas, ao mesmo tempo em que desenvolvem a questão afetiva e motora. Logo, ao prever estes momentos no planejamento, o docente faz com que as crianças experimentem e compreendam o mundo à sua volta de forma particular, de acordo com suas subjetividades. Portanto, se um planejamento contemplar estas categorias conjuntamente (resolução de problemas, afetividade e motricidade), estará promovendo o desenvolvimento de várias habilidades e competências interdisciplinarmente, trabalhando os conteúdos por blocos, como é sugerido no próprio RCNEI.

O terceiro destaque referiu-se à mudança de pensamento da pesquisadora sobre o entendimento de ludicidade, após a conclusão deste trabalho. Anteriormente, a ludicidade era entendida como uma ferramenta pedagógica. Porém, após a realização desta pesquisa e com o conhecimento do documento, foi possível identificar que a ludicidade pode ser entendida como uma abordagem pedagógica. A pesquisadora entendeu que é um reducionismo técnico tomar o lúdico como ferramenta, já que ele se efetiva através de uma ação e por um meio teórico e metodológico, que são, neste caso, os jogos e as brincadeiras. Sendo assim, o lúdico é um espaço que constitui a resolução de problemas, a afetividade e a motricidade.

O último destaque versou sobre a possibilidade de continuidade da pesquisa. Isso pode ser feito através da investigação de outras categorias de lúdicos e noções que estão presentes no documento. Além disso, é possível realizar aproximações e afastamentos com outros autores e correntes teóricas relacionadas à temática, o que não pôde ser feito em função da especificidade do problema e do tempo disponível para o término da pesquisa.

Também podem ser realizadas pesquisas com análise conceitual aprofundadas acerca da definição dos termos: lúdico, brincar, jogar, afetividade, resolução de problemas e motricidade. Este aprofundamento não foi foco da pesquisa, em virtude dos objetivos, que eram conhecer o documento e identificar as categorias e noções lúdicas. Estes estudos podem ser feitos, pois possibilitam ampliar o planejamento, as intervenções pedagógicas e para que se possa qualificar e profissionalizar ainda mais o trabalho docente. Este resumo relaciona-se com o GT 16 (História da educação, políticas educacionais e instituições escolares), pois aborda uma temática fundamental aos sistemas de ensino. Isso porque, mesmo com a publicação da nova Base Nacional Comum Curricular, o RCNEI não tem o seu uso descartado, já que faz parte desta política educacional.

Palavras-chave: Brincar. Currículo. Jogar. Lúdico.

Referências

BRASIL. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

OS(AS) ALUNOS(AS): QUEM ESTUDAVA NO GRUPO ESCOLAR FARROUPILHA? (FARROUPILHA/RS, 1938-1949)

Cassiane Curtarelli Fernandes*

O texto apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como propósito compreender o processo histórico de criação e de implantação do Grupo Escolar Farroupilha, no Município de Farroupilha/RS, entre os anos de 1927 a 1949, assim como suas culturas escolares, focalizando os sujeitos e algumas práticas escolares produzidas nesse período. A instituição investigada iniciou sua história em 1927, com a denominação de Grupo Escolar Rural de Nova Vicenza, emergindo em um contexto tipicamente rural, com a finalidade de ministrar o Ensino Primário e os conhecimentos práticos e rudimentares de agricultura para meninos e meninas do Distrito de Nova Vicenza, Município de Caxias. No entanto, perdura com essa nomenclatura até o início da década de 30, do século XX, quando passa a identificar-se como Grupo Escolar de Nova Vicenza e, mais tarde, com a passagem de distrito para município, Grupo Escolar de Farroupilha, levando o nome da nova cidade e prestando uma homenagem à história do estado, referindo-se à Revolução Farroupilha.

Na década de 40, do século XX, a partir do Decreto Estadual 1.399, de 20 de dezembro de 1944, passou a denominar-se oficialmente de Grupo Escolar Farroupilha. Partindo desta pesquisa mais ampla, o presente escrito tem como objetivo apresentar a análise realizada em torno do corpo discente da Instituição pesquisada, entre os anos de 1938 a 1949. O recorte temporal inicia pela data de edificação e inauguração do novo prédio, quando a escola passa a funcionar em um espaço próprio e planejado, perto da Igreja Matriz, do Hospital São Carlos e da Escola Nossa Senhora de Lourdes, instituições importantes no cenário da cidade, indo até a data-limite da pesquisa, compreendendo, assim, os onze anos de história, após a construção do novo espaço, sendo que, a partir dele, a escola inicia a produção de uma nova cultura escolar.

A análise proposta procurou elucidar os seguintes questionamentos: Houve mudanças no perfil do alunado, na transição de Grupo Escolar Rural para Grupo Escolar Farroupilha? Quem foram os alunos desse novo momento histórico da escola? A qual grupo socioeconômico pertenciam? Ou, ainda, quem estava autorizado(a) a frequentar essa instituição escolar?

* Mestra. Doutoranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (UCS). Bolsista Capes/Taxa.

Para realizar esta investigação, a metodologia utilizada foi a análise documental de fotografias escolares da década de 40 do século XX, bem como dos Livros de Matrículas, referentes aos anos de 1930 a 1938, 1939 a 1943 e, depois, de 1943 a 1949, preservados no Arquivo do Colégio Estadual Farroupilha (ACEF), antigo grupo escolar. Friso que os olhares cuidadosos dos atores que fizeram e fazem parte do Colégio permitiram a realização deste trabalho, pois a instituição escolar arquivava cuidadosa e organizadamente diversos vestígios da “memória” de sua história.

Além de documentos escolares foram consultados o relatório apresentado a Getúlio Dorneles Vargas, pelo General Osvaldo Cordeiro de Farias, Interventor Federal no Estado do Rio Grande do Sul, durante o período 1938-1943, localizado no Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/RS), assim como o Almanaque Ilustrado do ano de 1940 e a entrevista com a professora Maria F. Lydia Schulke (1989), encontrados na Biblioteca Pública Municipal Olavo Bilac (Farroupilha/RS). Também foi utilizada uma entrevista com a professora Olga Ramos Brentano (1991), presente no Banco de Memórias do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami (Caxias do Sul/RS).

Os documentos foram analisados à luz dos pressupostos teórico-metodológicos da História Cultural, em especial, a partir das contribuições de Chartier (1991), Pesavento (2008), Le Goff (1996) e Ginzburg (2001; 2007). Esta corrente historiográfica e seus historiadores orientaram a escolha do objeto investigado, a procura e o tratamento das fontes, como a construção da narrativa que ora se apresenta. Nessa perspectiva, ao historiar o grupo escolar pelo viés da *História Cultural*, privilegiando como categorias de análise os sujeitos, foi mobilizado o conceito de *culturas escolares*, a partir de Viñao Frago (1995) e de Faria Filho (2008). As pesquisas de Peres (2000), de Quadros (2006) e de Luchese (2007) também auxiliaram o estudo acerca dos sujeitos escolares.

O olhar centrado nos (as) alunos (as) do Grupo Escolar Farroupilha, permitiu, especialmente, a partir dos “sinais”, utilizando a expressão de Ginzburg (2007), contidos nos Livros de Matrículas, identificar o público-alvo atendido pela escola, entre os anos de 1938 a 1949. Sendo assim, conclui-se apontando que, tanto no Grupo Escolar Rural, quanto no Grupo Escolar Farroupilha, o corpo discente da instituição foi composto por alunos brasileiros, descendentes de pais brasileiros e estrangeiros.

Durante os anos de 1942 a 1949, a escola atendeu crianças e jovens moradores do centro do município e dos bairros próximos, identificados como zona suburbana, porém também atendeu a uma pequena parcela de estudantes que residiam em localidades distantes da escola, ao menos até o ano de 1946. A partir dos indícios, se entende que,

desde o início, o grupo escolar estava destinado à formação primária “do povo” farroupilhense, porém, nos dois momentos de sua história também atendeu em seus bancos aos(às) filhos(as) de pessoas ilustres da comunidade e com ocupações bem remuneradas. Porém, é possível dizer que os maiores usuários dessa escola pública foram os(as) filhos(as) de agricultores, pedreiros, comerciantes, marceneiros, sapateiros, viajantes, professoras, enfermeiras, donas de casa e operários – pais e mães de religião católica e protestante, em sua grande maioria analfabetos ou com formação primária, e que, segundo a representação da professora Maria F. Lydia Schulke (1989), “queriam que os filhos frequentassem a escola e fossem para frente”.

Além de identificar o público-alvo atendido no Grupo Escolar, foi possível também conhecer, ainda que de maneira sucinta, um pouco das famílias que faziam parte da comunidade local e mantinham filhos e filhas matriculados (as) na escola.

Palavras-chave: Grupo Escolar Farroupilha. Sujeitos escolares. Culturas escolares. História das instituições.

Referências

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Revista Estudos Avançados**, n. 5, v. 11, p. 173-191, jan/abr. 1991.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de pesquisa. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 77-97.

FRAGO, Antonio Viñao. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, n. 0, set./out./nov./dez. 1995.

GINZBURG, Carlo. Representação: palavra, a ideia, a coisa. In: GINZBURG, Carlo. **Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância**. São Paulo: Cia. das Letras, 2001. p. 85-103.

_____. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Trad. de Federico Carotti. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 143-179.

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

LUCHESE, Terciane Ângela. **O processo escolar entre imigrantes da Região Colonial Italiana do RS – 1875 a 1930: Leggere, scrivere e calcare per essere alcuno nella vita**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

PERES, Eliane Teresinha. **Aprendendo formas de ensinar, de pensar e de agir: a escola como oficina da vida.** Discursos pedagógicos e práticas escolares na escola pública primária gaúcha (1909-1959). 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação (UFMG), Belo Horizonte, 2000.

PESAVENTO, Sandra Jatthy. **História & História Cultural.** 2. ed. 2. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

QUADROS, Claudemir de. **Reforma, ciência e profissionalização da educação: o centro de pesquisas e orientações educacionais do Rio Grande do Sul.** 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. UFRGS, 2006.

Documentos

Acervo fotográfico. Arquivo do Colégio Estadual Farroupilha – Farroupilha/RS.

Almanaque Ilustrado, 1940, Porto Alegre-RS. Biblioteca Pública Municipal Olavo Bilac – Farroupilha/RS.

BRENTANO, Olga Ramos. Entrevista a Gilmar Marcílio e Janete Zucolotto, 1991, p.1-19. Banco de Memórias. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami – Caxias do Sul/RS.

Decreto Estadual 1.399, de 20 de dezembro de 1944. Arquivo do Colégio Estadual Farroupilha – Farroupilha/RS.

Livro de Matrícula Grupo Escolar Rural (1930-1938). Arquivo do Colégio Estadual Farroupilha – Farroupilha/RS.

Livro de Matrícula Grupo Escolar de Farroupilha (1939-1943). Arquivo do Colégio Estadual Farroupilha – Farroupilha/RS.

Livro de Matrícula Grupo Escolar Farroupilha (1943-1949). Arquivo do Colégio Estadual Farroupilha – Farroupilha/RS.

Pasta Documentos dos governantes – Relatório do Interventor Federal ao Presidente da República (1938/1943): Códice: A. 7. 36 (impresso) – Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Getúlio Dorneles Vargas, D.D. Presidente da República, pelo General Oswaldo Cordeiro de Farias, Interventor Federal no Estado do Rio Grande do Sul, durante o período 1938-1943. Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul – Porto Alegre/RS.

SCHULKE, Maria Frida Lyda. Entrevista a Márcia Pasqual et al. Farroupilha, 1989. Biblioteca Pública Municipal Olavo Bilac – Farroupilha/RS.

REFLEXÕES SOBRE O COTIDIANO DOCENTE PRELIMINAR DO CURSO NORMAL REGIONAL DE SÃO FRANCISCO DE PAULA/RS, A PARTIR DA ANÁLISE DAS PRIMEIRAS ATAS (1953-1956).

Dilnei Abel Daros*

Essa escrita busca compreender elementos que possam problematizar e trazer subsídios para identificar a possibilidade de que, no Curso Normal Regional do Colégio Estadual José de Alencar, em São Francisco de Paula/RS, foi produzida determinada cultura docente. O referido município localiza-se no Estado do Rio Grande do Sul, na microrregião conhecida como Campos de Cima da Serra, sendo a instituição mencionada estabelecida no ano de 1918, completando, em 2018, seu centenário de existência.

No trabalho aqui apresentado optou-se por desenvolver análise com o uso de fontes documentais na forma das atas utilizadas para registros de reuniões de docentes e horas pedagógicas, bem como se determinou um recorte temporal e quantitativo específico de observar as 10 primeiras atas que foram lavradas entre junho de 1953 e junho de 1956, coincidindo a data inicial com a instalação do referido curso naquela instituição escolar. A abordagem considerou a fonte documental como elemento parcial de análise da memória institucional e a possibilidade de verificação, naquele cotidiano, de possíveis indícios relacionados à formação docente nos primeiros anos de existência do curso naquela cidade.

Buscou-se fazer uma sintonia entre os vestígios de elementos daquele cotidiano observados nas primeiras atas e fazer uma possível relação de trazer aquele cotidiano escolar que formaria as primeiras turmas de professores naquela cidade, buscando identificar uma concepção característica formativa profissional, ou seja, nos relatos lavrados em Ata uma busca por tecer um possível perfil ou característica de ambiente de formação docente, no período pesquisado e em especial perceber o significado daquele ambiente para os sujeitos ali inseridos.

O método utilizado foi o de pesquisa documental no Arquivo Institucional do Colégio Estadual José de Alencar (Aiceja), e após a análise das 10 primeiras Atas no recorte temporal delimitado procedeu-se a transcrição de cada Ata, fazendo a separação por categoria. Nesse caso, escolhendo o tema central de cada Ata e, a partir disso, alguns elementos foram observados, dentre eles a preocupação em estabelecer a estruturação operacional da Escola Normal Regional naquele local, projetando, desde a 1ª reunião,

* Mestre em História. Universidade de Caxias do Sul (UCS).

uma organização que levava em conta o preparo eficiente do futuro professor dentro de contornos e normatizações apontadas nos aspectos registrados nas 1ª Atas, como a criação de um museu escolar, centro de estudos regionais, leituras e estudos de decretos, ofícios e diretrizes gerais, caixa escolar, biblioteca escolar e indicação de método escolar, irradiando uma ideia formativa de “corpo” se constituindo sólido e com posição profissional definida.

A estruturação do que viria a se tornar uma instituição ofertante de cCurso Normal Regional em São Francisco de Paula/RS, na década de 1950, é indicada conforme já mencionado, no teor das 10 primeiras Atas. A preocupação em compreender o movimento de instalação das Escolas Normais Regionais e seu desdobramento no cotidiano, que envolveu professores e alunos, está inserida desde a primeira reunião entre a direção e o grupo de professores que iniciaram os trabalhos no curso; as questões de estrutura ligadas às práticas formativas dos futuros professores, vinculadas à documentação legal, períodos de organização avaliativa, didática e posturais. A composição dos espaços institucionais no interior da escola, também já citados, como o museu escolar e o centro de estudos regionais, demonstrando a possível intenção de valorização dos temas regionais no ensino das artes aplicadas, bem como o espaço para debater aspectos da vida econômica na região. A caixa escolar, biblioteca escolar e biblioteca de classe, como elementos indicativos de intencionalidade de ambiente formativo específico, voltado à construção do perfil docente na época.

Perceberam-se, através dessa análise parcial, vestígios iniciais de interferência do meio onde a escola estava situada, através da conduta de seus discentes normalistas, que é mencionada nas Atas, levando o corpo diretivo a sugerir estudos específicos relacionados ao método educacional para melhorar o procedimento postural dos alunos, bem como observou-se o estudo de documentações de políticas públicas da época, como prática que ocorria no interior dessas reuniões, demonstrando a necessidade de que o grupo tivesse o entendimento e a coesão necessários para a atuação profissional, dentro das regulamentações que ora estavam sendo destacadas.

Com essa análise parcial, percebe-se, até o presente momento, determinados cuidados por parte da direção e de professores do curso Normal Regional, com critérios referentes a fazer funcionar de maneira organizada os primeiros momentos do curso naquele local, levando em consideração momentos de estudos relacionados aos ofícios, à organização de exames e às condutas/posturas das normalistas. Abre-se também a possibilidade de aprofundar estudos em pesquisa futura, em relação a verificar se,

realmente, as primeiras proposições das instituições internas foram concretizadas e se o comportamento das normalistas, foco de debates e estudos em Ata, foi melhorado ao molde preconcebido como adequado. Com essa observação parcial, também se reitera o uso de fontes documentais nas pesquisas vinculadas à história da educação, das instituições formadoras de professores, como instrumento positivo, para trazer ao presente indícios que podem auxiliar a compreensão dos cotidianos dos cursos normais regionais.

Com essas fontes foi possível de certa forma “enxergar” o que aconteceu dentro da instalação do curso Normal Regional na época, partes dos resquícios de políticas públicas, pois são mencionados os ofícios circulares e suas normativas em leituras ao grupo de professores, em um indicativo que sugere, por exemplo, direcionamentos organizacionais pertinentes para aquele período, que, sem o acesso nesse modelo específico de fonte, poderia não estar tão legitimado à pesquisa.

Palavras-chave: Curso Normal Regional. Memória. Cultura docente. Formação docente.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: A PRÁTICA COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO CRÍTICA DO FUTURO PROFESSOR

Flávia Fernanda Costa*

A observação da realidade educacional atual, num contexto marcado por inúmeras inovações e aceleradas mudanças, aponta para a necessidade de um olhar mais cuidadoso para a formação docente para a Educação Básica, na medida em que convivemos com problemas e questões em que as soluções não são facilmente reconhecíveis ou talvez não sejam nem mesmo acessíveis. Como um sintoma dessa situação complexa, verifica-se a dificuldade dos novos professores que chegam à escola, recém-egressos da academia, no enfrentamento das questões cotidianas, que requerem não somente um saber teórico, mas um saber que os subsidie para uma atuação mais efetiva, na resolução dos problemas inerentes à prática diária. Aparentemente, esses novos professores não desenvolveram, ao longo de seus cursos formadores, a habilidade de transpor as informações teóricas que receberam.

A intenção deste trabalho é melhor compreender como se estabelece a relação teoria/prática expressa nas práticas pedagógicas desenvolvidas durante a formação inicial de professores, a partir da implementação das políticas para a formação inicial de professores, no que se refere à prática como componente curricular. Marcada pelo senso comum, será verdadeira a afirmativa de muitos desses novos profissionais, quando desculpam sua “falta de jeito” como devida à diferença entre o que aprenderam na teoria e a prática que deveriam desenvolver na escola? Então, também caberia perguntar: Como são desenvolvidas as práticas de ensino e de aprendizagem nos cursos realizados? Outra explicação possível para as dificuldades enfrentadas pelos novos professores poderia estar na consideração da pluralidade de modelos de racionalidade que caracteriza os cursos de formação de professores, o que muitas vezes justifica a diversidade de atitudes e condutas profissionais que se apresentam nas instituições escolares.

Nessa perspectiva, é lícito esperar que os espaços/tempos atribuídos às práticas adquiram distintos sentidos/significados, a partir da racionalidade orientadora do Projeto Pedagógico e da matriz curricular propostos pela Instituição de Ensino Superior e/ou pelo próprio curso formador. Para dar início ao estudo, cabe observar que as políticas de formação inicial de professores, marcadas, sobretudo, pela incorporação de diversos

* Mestra em Educação; PPGEDU UFRGS; Linha de pesquisa: Universidade: Teoria e Prática. Professora na Universidade de Caxias do Sul, na Área de conhecimento de Humanidades; Doutoranda do PPGEDU UCS.

discursos que resultaram em documentos curriculares híbridos, caracterizam-se por textos ambivalentes e, algumas vezes, contraditórios. Um exemplo dessas contradições e oposições políticas e pedagógicas fica claro na configuração dos textos das Diretrizes Curriculares Nacionais, que orientam a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos cursos superiores envolvidos na formação de professores. Em algumas dessas Diretrizes, houve cuidado no detalhamento prescritivo de critérios para a elaboração dos PPC e das matrizes curriculares direcionados à Licenciatura. Em outros casos, tais critérios são omitidos, atribuindo-se ao próprio Curso ou à IES a tarefa de pensar e organizar as matrizes curriculares e o Projeto Pedagógico específico, sob o discurso do respeito à autonomia institucional.

Tais Diretrizes se limitam a arrolar as determinações legais emanadas do Conselho Nacional de Educação. A intenção pela problemática das práticas pedagógicas foi reforçada, a partir de uma pesquisa realizada por solicitação do Conselho Nacional de Educação, pela Câmara de Educação Superior do PPGEDU/UFRGS, que foi coordenada pela Profa. Merion Campos Bordas e que objetivou desenvolver um estudo analítico-comparativo das diretrizes curriculares de cursos de graduação das áreas envolvidas com os currículos da educação básica, buscando nelas reconhecer os elementos formais da estrutura curricular, que caracterizam a especificidade das Licenciaturas, definida nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Parecer CNE/CP 9/2001¹ e Resoluções CNE/CP 1/2002² e 2/2002).³

A tarefa investigativa possibilitou também verificar a possível correspondência entre textos/discursos das Diretrizes específicas dos cursos estudados e os elementos básicos exigidos pelas Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002, a partir da análise que sintetiza as características referidas a elementos constitutivos do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do currículo e aos princípios orientadores do currículo de formação de professores. Outro objetivo desse mesmo estudo foi examinar Projetos Pedagógicos e/ou estruturas (matrizes) curriculares de cursos/IES, a fim de identificar/analisar a presença de políticas

¹ Parecer CNE/CP 9, aprovado em oito de maio de 2001 – Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior.

² Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

³ Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

institucionais de valorização dos cursos de Licenciatura, mediante estratégias inovadoras, medidas de apoio ao ensino, bem como da abertura de novos cursos e outras iniciativas.

A investigação proporcionou o conhecimento acerca dos aspectos legais que normatizam os cursos de formação de professores, bem como contribuiu para a percepção da perspectiva política e conceitual. Assim, dentre os aspectos destacados no relatório final da investigação, a atenção voltou-se para o espaço atribuído às práticas de ensino nas matrizes curriculares dos cursos analisados. Se detivermo-nos ao conteúdo do Parecer CNE/CP 9/2001, que fundamenta as Resoluções, percebe-se que a intencionalidade que orienta a Prática de Ensino seria a de possibilitar aos futuros professores a imersão gradativa em atividades voltadas a seu futuro trabalho, no ambiente escolar; sua definição como “componente curricular” pressupõe uma perspectiva transversal, por via da integração teoria-prática com os demais componentes curriculares ou disciplinas.

Percebe-se a ênfase na prática como componente curricular dos cursos de formação inicial de professores, como oportunidade para refletir sobre o processo inicial de construção da identidade profissional. É, também, o espaço de contato com a realidade educacional, como possibilidade de apropriação do cotidiano escolar, entendendo sua complexidade. Vemos ainda como oportunidade de construção de uma formação baseada na reflexão sobre a ação, sobre a construção dos saberes docentes no *locus* profissional com toda a sua problemática. Trata-se de produzir uma nova práxis por meio de novos processos de formação; de estabelecer uma nova dinâmica da vida universitária, resultante de uma reestruturação curricular capaz de implantar efetivamente uma das ideias-chave da nova legislação.

Acredita-se, portanto, que como componente curricular a prática pode ser um dos meios de superação dos problemas que vêm envolvendo a licenciatura. Em função das descobertas propiciadas pela atividade de pesquisa, das aprendizagens das leituras e discussões promovidas, os questionamentos foram delineando o trabalho que ora se apresenta e que visa a contribuir com os estudos sobre esta temática. Os pressupostos que apoiam a pesquisa são subjacentes à reforma dos cursos de formação inicial de professores, no âmbito político e teórico, tendo em vista que a prática como componente curricular tem sido um elemento curricular muito discutido nas reformas curriculares dos cursos de formação inicial de professores.

As determinações contidas nos documentos legais propõem uma nova perspectiva de tempo e espaço para as experiências na formação inicial docente, com a finalidade de

redimensionar a formação do professor, com vistas a prepará-lo para o trabalho educativo, num contexto complexo e singular. Estas determinações provocam um repensar sobre a intencionalidade epistemológica na organização curricular dos cursos e é sobre estas questões que se desenvolve o presente artigo, partindo da leitura dos textos legais, do contexto educacional e situando a temática no campo teórico. É necessário identificar e analisar, nos discursos que se revelam nos documentos normativos, os indícios de mudanças paradigmáticas em relação à formação de professores através da configuração das propostas dos programas e do conteúdo do PPC do curso.

A necessidade de promover mudanças no modelo de formação de professores brasileiros é cada vez mais justificada não apenas do ponto de vista dos avanços alcançados pelas teorias educacionais, mas também considerando o contexto social complexo e em permanente mutação do mundo contemporâneo, caracterizado pelo discurso neoliberal à educação. Considerando as afirmações, o presente artigo tem a finalidade de desenvolver um estudo teórico acerca da formação inicial de professores para a educação básica e das políticas educacionais, no que tange à implementação das práticas como componente curricular.

O estudo resulta numa análise das intencionalidades expressas nas diretrizes curriculares nacionais e aponta para a possibilidade da formação inicial docente, sob a perspectiva crítica, a partir de currículos que definam a atuação do futuro professor, mediante práticas pautadas na pesquisa sobre as questões que influenciam a realidade da educação básica brasileira, com ênfase na interpretação do contexto político e social, como forma de compreensão das necessidades e possibilidades de atuação docente.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Diretrizes para a formação de professores para Educação Básica. Formação crítica. Prática como componente curricular.

EMPODERAMENTO FEMININO: ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS A PARTIR DA OBRA *O CICLO DAS ÁGUAS*, DE MOACYR SCLiar

Juliana Goulart Machado*
Paulo Marcelo Francescato Júnior**

No novo universo de abordagens metodológicas, dentro do campo da História, provenientes do movimento da Nova História Cultural, a literatura tem despontado como uma potencial fonte de conhecimento histórico. Essa possibilidade vem de encontro ao proposto pelo movimento, de dar “ênfase em mentalidades, suposições e sentimentos”. (BURKE, 2005, p. 69). Embora a literatura, pelo seu caráter ficcional e subjetivo, receba críticas de muitos historiadores pela sua solidez enquanto fonte, a utilização de obras literárias pode trazer um “algo a mais”, inestimável para o historiador em sua busca da análise das mentalidades. Esse algo a mais é, justamente, por subsidiar uma reflexão sensibilizada para os historiadores, através de uma metaforização social que não é nada menos do que uma representação do real. (PESAVENTO, 1996).

O ensino da História, ao longo do século XX e início do nosso século, aponta o distanciamento do estudante em relação à ordem temporal dos fatos e eventos, bem como o restrito acesso dos professores aos bens culturais. O livro didático é, muitas vezes, o único suporte de conhecimento escrito que professores e estudantes acessam, conforme salienta Elisbon (2015, p. 3): “O livro didático é muitas vezes o único objeto que o professor e os estudantes têm disponíveis”. Assim, o professor torna-se refém desse material para sua prática pedagógica, além de enfrentar a dura realidade da educação básica, no contexto social em que vivemos. É necessário eleger outros objetos de estudo urgentes no contexto contemporâneo e inseridos na realidade dos estudantes, assim, didatizando novas práticas de ensino. Essas tentativas podem ser um importante meio para a construção do conhecimento histórico em sala de aula. “As tentativas de análise de mais longa duração passam pela construção de conexões entre a produção historiográfica, a elaboração de programas curriculares, a produção de livros didáticos e as práticas de ensino inscritas no cotidiano das práticas escolares”. (FONSECA, 2011, p. 91).

* Especialista em Metodologia do Ensino de História e Geografia pela Uninter e em História pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Mestranda em História pela Universidade de Caxias do Sul (UCS).

** Licenciado em História pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Mestrando em História pela Universidade de Caxias do Sul (UCS).

As imagens e representações do feminino no LD diferenciam-se conforme o conteúdo abordado, porém, de forma geral, trazem em sua maioria mulheres brancas, jovens e coadjuvantes no processo histórico, quase sempre representadas à esquerda do homem, ora como esposa que acompanha o marido, ora como mera espectadora. Outras dão destaque à questão da roupa feminina ou à ausência dela, traduzindo um papel de objeto masculino. Há também forte evidência da associação ao consumo fútil à representação feminina. Essas representações associadas ao feminino evidenciam sentimentos como emoção, choro e tristeza exclusivo da personagem feminina, ressaltando sua fragilidade e inferioridade. As imagens e representações da mulher nos livros didáticos de História, muitas vezes trazem lacunas e silenciamentos evidenciando o caráter subjugado e oprimido das mulheres e dos papéis sociais destinadas a elas.

É necessário que o professor busque outras alternativas metodológicas e assim realize a análise dos contextos históricos incluídos à mulher como sujeito histórico desses processos, desnaturalizando o caráter linear, etnocêntrico e masculino da História então ensinada nas escolas. “Tonar-se cada vez mais necessário problematizar a categoria gênero no âmbito social se pensarmos o contexto atual onde os debates de gênero tomaram uma proporção maior e atingiram principalmente o campo da educação”. (AZEVEDO, 2016, p. 15). Dentro desse contexto, a literatura como fonte para o ensino de História pode ser um importante meio para tais reflexões. A obra *O ciclo das águas* (1975), de Moacyr Scliar, traz a história da personagem Esther, uma moça nascida em uma pequena aldeia da Polônia, vítima do tráfico de mulheres judias, situação comum aos imigrantes judeus da América do Sul, no princípio do século XX.

A obra em questão serve para os historiadores justamente no sentido de contextualização histórica, diferentemente da maioria dos demais estudos acadêmicos sobre o assunto, por tratar das “situações de insegurança, [...] as falsas promessas, o anseio pela vida urbana, o tráfico de mulheres, as hostilidades [...], mas que são fundamentais para a real compreensão das estratégias de sobrevivência e integração do grupo judaico à cultura local”. (LIA, 2004, p. 257). Nela, a história de Esther mistura-se com a do seu filho Marcos e à própria urbanização da cidade de Porto Alegre. Esther torna-se prostituta, e enfrenta dificuldades recorrentes na sua integração ao novo País: a rejeição por ser judia em um país essencialmente católico, por ser prostituta e assim não poder integrar-se à comunidade judaica e, ainda, sofrer constantes represálias pela sua condição sempre “híbrida”.

Assim, este trabalho teve como objetivo propor a utilização da literatura, mais especificamente a obra *O ciclo das águas*, de Moacyr Scliar, como uma fonte histórica na sala de aula, possibilitando especialmente a abordagem dos assuntos de gênero e representações do feminino. Ainda, e mais especificamente, torna-se possível, a partir dessa proposta, discutir a questão do empoderamento feminino, na figura da personagem Esther, que desafia e rompe os padrões sociais e morais de sua época. Tal objetivo nasceu da necessidade de incorporar novas metodologias e ferramentas dentro do ensino de História, buscando preencher a lacuna existente entre a sala de aula e o conhecimento acadêmico, produzido nas universidades. Ainda, visava a possibilitar aos alunos conhecer e problematizar obras literárias, ampliando seus horizontes culturais e pessoais.

Para realizar tal objetivo, foi feito um levantamento acerca do que vem sendo escrito sobre os temas de gênero, a respeito da aproximação entre os campos da Literatura e da História, e ainda sobre a utilização de fontes no ensino de História. Ainda, realizou-se um debate teórico acerca dos principais conceitos do trabalho, amparados pelas pesquisas coletadas na etapa anterior.

O resultado então somou-se a uma breve análise bibliográfica do romance *O ciclo das águas*, onde os aspectos mais relevantes para esta pesquisa foram destacados da narrativa literária e trazidos para deliberar acerca da validade dos usos da obra, como fonte histórica em sala de aula. A personagem Esther, como já foi dito no início, é complexa demais, e permite várias possibilidades didáticas de trabalho em sala de aula, utilizando a obra *Ciclo das Águas*. Talvez existam muitas “Estheres” sentadas nas cadeiras escolares, vivendo seus sucessos e fracassos, vítimas do sistema opressor e machista, mas que, de certa forma, lutam bravamente contra isso, buscando sua independência e, assim, seu empoderamento. O tema empoderamento, tal como outras questões de gênero, está em ampla discussão no momento, mas discutido geralmente com conhecimentos rasos e baseado essencialmente no senso comum. A escola, que tem como um de seus principais objetivos formar cidadãos, sem um regime de alteridade com o outro, não pode fugir dessas discussões maiores, inclusive proporcionando condições para que a sociedade tenha condições de analisar e debater com mais profundidade tais questões. Reforça-se então a importância da educação escolar na questão do empoderamento feminino, juntamente com outras questões de gênero, bem como abordagens de conceitos como identidades e memória. Paralelamente a isso, pesquisas acerca da utilização de novas ferramentas no ensino de História são importantes, especialmente na realidade atual, em que a escola e as novas gerações estão impactadas

pelas novas tecnologias e formas de acesso à informações, o que exige do professor esforço especial, no sentido de tornar a História significativa aos educandos. Apenas com propostas didáticas que chamem a atenção dos alunos e que digam respeito às suas realidades pode ocorrer uma educação reflexiva e libertadora, e o uso de ferramentas interdisciplinares como a literatura deve ser incentivado.

Palavras-chave: Ensino de História. Fonte histórica. Gênero. História e literatura.

Referências

AZEVEDO, Paula Tatiane. **É para falar de gênero sim:** uma experiência de formação continuada para professoras/es. 2016. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em História, Porto Alegre, 2016.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

ELISBON, Eudma Poliana. O feminismo na literatura colonial brasileira: representações nos livros didáticos do Ensino Médio. **Littera Online**, n. 9, 2015. Disponível em: www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/littera/article/download/3550/158>. Acesso em: 16 set. 2018.

FONSECA, Thais Nivia de Lima. **História e ensino da História.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LIA, Cristine Fortes. **Bons cidadãos:** a comunidade judaica do Rio Grande do Sul durante o Estado Novo (1937-1945). 2004. Tese (Doutorado em História) – Curso de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUCRS, Porto Alegre, 2004.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Com os olhos de Clio ou a literatura sob o olhar da História a partir do conto O Alienista, de Machado de Assis. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 16, n. 31 e 32, 1996.

SCLIAR, Moacyr. **O ciclo das águas.** Porto Alegre: L&PM, 2010.

PROJETOS DE FUTUROS EGRESSOS DA EJA NA TRANSIÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR

Patrícia Borges Gomes Bisinella*

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que possibilita aos sujeitos a continuidade e/ou o retorno aos estudos para aqueles que não tiveram oportunidade na idade própria, visando também a melhorar sua qualidade de vida, seja para fins profissionais ou pessoais.

O conceito de projeto de futuro foi um dos elementos teóricos que sustentaram o estudo das trajetórias escolares de egressos da EJA, na transição para o Ensino Superior.¹ Conforme a construção de dados empíricos, pude perceber que, ao dar ênfase aos projetos de futuro em longo prazo, a ascensão ao Ensino Superior torna-se um caminho possível e imaginável. Partindo, então do tema desta pesquisa, formulei a questão central: *Quais os fatores envolvidos no processo de transição (ou não) dos egressos da EJA para o Ensino Superior?* Nesse sentido, a preocupação com os projetos de futuro foi emergente.

O objetivo geral do trabalho foi investigar as trajetórias e os fatores envolvidos no processo de transição de egressos da Educação de Jovens e Adultos (que ingressaram ou não) para o Ensino Superior no Município de Caxias do Sul/RS. Como objetivos específicos, o trabalho definiu: discutir a importância dos projetos de futuro na transição de egressos da EJA para o Ensino Superior; investigar as narrativas dos alunos que estão no Ensino Médio – EJA sobre suas expectativas, em relação à continuidade dos estudos no Ensino Superior.

A relação com o Grupo de Trabalho, com o texto apresentado, foi que ele trouxe algumas narrativas das histórias de sujeitos que vivenciaram, em algum tempo, as práticas da EJA e, após a conclusão de seus estudos, em nível de Educação Básica, optaram por dar continuidade no Ensino Superior, tentando ter um olhar atencioso e crítico, para identificar as representações sobre seus percursos e como se constituíram a partir deles, perseguindo detalhes e indícios de suas trajetórias, por meio dos preceitos da História Cultural.

* Mestra em Educação na Universidade de Caxias do Sul (UCS), Doutoranda em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

¹ Esse estudo faz parte da Dissertação de Mestrado da autora, intitulada "As trajetórias de egressos da EJA na transição para o Ensino Superior: um estudo a partir do PROUNI (Caxias do Sul 2005-20014), onde o conceito de projeto de futuro foi discutido.

A História Cultural “[...] tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade cultural é construída, pensada, dada a ler”. (CHARTIER, 1990, p. 17).

O conceito de projeto de vida utilizado neste trabalho parte inicialmente de Schutz (1979), sinalizando que o projeto de vida é uma ação de escolha entre diversas possibilidades de futuro, ou seja, entre futuros possíveis, evocando desejos e vontades que estejam de acordo com esse projeto, que se torna um caminho ou orientação para suas ações.

Outro autor que é importante nessa discussão é Pais (2005), que sinaliza o projeto de futuro como um ‘adiamento de recompensas’, ou seja, somente abrindo mão do que é imediato é possível estabelecer algo que poderá, num tempo vindouro, garantir bons frutos. Para Pais (2005), existe um aspecto fortemente enraizado na cultura de que podemos adiar determinadas atividades, sem sofrer as consequências por isso, algo sistemático, tal como o conceito de procrastinação. Nessa perspectiva, para ter um projeto de vida é preciso vislumbrar no presente um tempo de preparação para o futuro, não somente um tempo de passagem que deve ser satisfeito sem nenhum tipo de planejamento.

Para Pais (2005), os jovens tendem a projetar sua vida baseados num desejo genérico, como por exemplo, atingir estabilidade financeira, ter um emprego ou ter acesso à casa própria. Isso significa que o projeto está presente na juventude, mas nem sempre com estratégias possíveis, pois muitas vezes assumem um caráter impressionista, aleatório e experimental, algo por ele caracterizado como a geração *ioiô*. Essa geração é “[...] dominada pelo aleatório e parece assentar numa *ética de experimentação* que possibilita aos jovens que integram uma deambulação pelos mais variados estatutos profissionais, estudantis ou conjugais – tornando possível o *movimento ioiô*.” (PAIS, 2005, p. 62).

Para Pais, as gerações vivem o seu tempo de modo revelador, uma vez que procuram passar da ignorância ao conhecimento, pois esperam pelo futuro e fazer nele suas representações. Surge no jovem uma ambiguidade, ou seja, entre o que quer e o que pode, ou seja, precisa mediar esses conflitos daquilo que deseja para que supere seus desafios. Então, conforme superar os desejos e se desafia para ir além procura superar suas expectativas, mesmo que delas sejam criados sonhos ou ilusões.

Esses trajetos nem sempre vislumbram os projetos de futuro, uma vez que as possibilidades encontram-se nebulosas, sem visualização ou expectativa de

concretização. Quando isso ocorre, a relação com o presente é ainda mais imediata, e o futuro se torna algo vago, algo que não vale a pena, sendo mais relevante dar conta do espaço mais cotidiano, ou seja, estabelecendo metas de curto prazo, como a sustentabilidade financeira, a partir de ganchos, biscates ou mesadas, o que se apresenta como o reino das incertezas. (PAIS, 2005).

O desafio sobre os projetos de futuro é ampliar a expectativa, gerando metas de longo prazo, abrindo mão do que é imediato para atingir realizações vindouras. O espaço que possibilita essa realidade é a escola, pois tornar-se a estrutura em que as decisões sobre os projetos de futuro podem se tornar autônomas.

A escola se torna a instituição do futuro, porque nela ele aprende coisas a serem utilizadas no futuro, mesmo que para o indivíduo ela seja algo transitório, uma estrutura que dá conta de algumas necessidades profissionais, escolhendo aprender preferencialmente aquelas que possuem maior empregabilidade ou que atinjam melhores condições financeiras. (PAIS, 2005).

Porém, Pais (2005) também mostra que a mesma escola que é uma alternativa de fugir da rotina pode ser um local de incertezas, que rejeita o papel autônomo dos alunos, pois sua atuação precisa superar os vícios de reprodução, ou seja, precisa ser um espaço de significado real para o futuro.

A pesquisa realizada, é natureza qualitativa, pressupondo o contato direto do pesquisador com o ambiente que está sendo investigado e onde, segundo Ludke e André (1986, p. 12), “[...] o ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador”. Já a abordagem de pesquisa foi por meio de registros etnográficos que visam à “[...] descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo”. (ANDRÉ, 1986, p. 14 apud SPRADLEY, 1979). O grupo, nesse caso, foi formado por alunos concluintes do Ensino Médio na EJA, tendo como objetivo investigar a realidade vivida, por meio de uma perspectiva cultural de construção de sentidos e significados. Os registros etnográficos possibilitaram descrições e reflexões sobre as fontes pesquisadas para além do óbvio, para o que está dito nas entrelinhas, ou seja, o não dito, o olhar e o calar.

Ao debruçar-me nas interpretações das narrativas dos sujeitos empíricos, percebo a importância que a modalidade de ensino tem para os envolvidos. As pessoas que buscam essa modalidade têm um projeto de futuro que transversaliza a escola. Por isso, os resultados das narrativas mostram a percepção que os sujeitos têm da EJA, a veem como impulsionadora para os projetos de futuro. Há uma esperança de que, por meio da EJA,

tudo possa melhorar. Sujeitos que buscam essa modalidade de ensino querem algo diferente, estão inconformados com a situação atual.

Nas entrevistas, também ficou evidente, em alguns relatos, a falta de clareza quanto a esses projetos de futuro, levando-se em conta a definição de Pais (2005), ao esclarecer sobre os projetos de futuro, sendo, num primeiro momento, algo insipiente, pouco sólido, sem clareza de como será o cenário. Mesmo assim, há uma excessiva postura de espera, passiva, no sentido de aguardar um processo vindouro que, de forma milagrosa, possa mudar o cenário atual.

Muitas vezes, os sujeitos precisam ou optam por abandonar seus projetos para ter uma condição de vida mais fácil, realizando pequenos biscates ou atividades informais. (PAIS, 2005). As narrativas de todos os sujeitos ouvidos nas entrevistas mostram suas trajetórias marcadas por dificuldades, desânimos, mas que, de certa forma, por meio da EJA, puderam reescrever suas histórias e alimentar seus projetos de futuro, sendo um deles o ingresso no Ensino Superior.

A partir dos pressupostos da História Cultural, apresentaram-se algumas narrativas das trajetórias dos egressos da EJA, desde o fracasso no Ensino Regular, os caminhos percorridos durante a Educação de Jovens e Adultos, até o acesso, a permanência ou o abandono no Ensino Superior.

Os projetos de futuro podem ser impulsionadores para a ascensão ao Ensino Superior, uma vez que a EJA potencializa-os, abrindo mão de ser um espaço de reprodução, os alunos serão autônomos e buscarão projetos de futuro a longo prazo, possibilitando o ingresso ao Ensino Superior, se assim desejarem.

Palavras-chave: EJA. Projeto de futuro. Ensino Superior.

Referências

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BISINELLA, Patrícia Borges Gomes. **As trajetórias de egressos da EJA na transição para o Ensino Superior: um estudo a partir do PROUNI (Caxias do Sul, 2005-2014)**. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/1982>>. Acesso em: 1º ago. 2018.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

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

MELUCCI, Alberto. **O Jogo do eu**. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2004.

PAIS, José Machado. **Ganchos, tachos e biscates**: jovens, trabalho e futuro. 2. ed. Lisboa: Âmbar. 2005.

SCHUTZ, Alfred. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

UM ESTUDO SOBRE AS ESCOLAS PÚBLICAS NO MEIO RURAL DE CAXIAS DO SUL/RS (1890-1930)#

Patricia Bortoluzzi*
José Edimar de Souza**

No período da Primeira República (1890-1930), a educação foi ofertada de diferentes modos em Caxias do Sul, primeiramente em escolas étnico-comunitárias (extintas em 1938), escolas paroquiais, aulas municipais, aulas estaduais e aulas subvencionadas. Em relação às escolas étnicas comunitárias, as mesmas surgiram próximas a capelas. O fato de os primeiros imigrantes que se instalaram em Caxias do Sul na região de Nova Milano, serem, em sua maioria, católicos influenciou a construção de escolas nas redondezas da capela, visto que os mesmos, ao migrarem para Caxias do Sul, trouxeram consigo sua religiosidade e os valores inseridos de outra cultura. Para tanto, foram construídas capelas e, em suas proximidades, foram edificados cemitérios, bodegas e as escolas, como argumenta Luchese (2007). Segundo Luchese (2015), as escolas públicas eram as mais requisitadas, e por meio de abaixo-assinados a comunidade (chefes de família e por vezes até do padre) se mobilizava exigindo a construção de escolas e indicando possíveis professores para o exercício da docência.

Neste período da República Velha, permeava o positivismo, ou seja, as políticas públicas estaduais nesse período sofriam influência positivista. Segundo Luchese (2015), os primeiros intendentess foram nomeados em 1892; antes disso, nos dois anos anteriores, Caxias do Sul foi regida por juntas governativas.

A organização graduada de ensino elementar surgiu somente em 1909 no Rio Grande do Sul. O primeiro grupo escolar em Caxias do Sul, no meio rural, foi implementado somente em 1927. Nossa questão de pesquisa preocupou-se em investigar como o grupo escolar esteve presente como instituição escolar no meio rural. Portanto, buscou-se compreender, em que momento o grupo escolar passou a agregar as

Este estudo integra os projetos de pesquisa coordenados pelo professor José Edimar de Souza: “Grupo Escolar no meio rural: práticas, instituições e culturas em Caxias do Sul/RS (1890-1930)”, bem como o financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico – CNPq-Brasil. Edital Universal 01/2016: “Modos de Organizar a Escola Primária no RS (1889-1950): histórias, memórias e práticas educativas”. Processo número: 405151/2016-0.

* Acadêmica do curso de Pedagogia – UCS. Bolsista de Iniciação Científica/UCS no projeto: “Grupo Escolar no meio rural: práticas, instituições e culturas em Caxias do Sul/RS (1890-1930)”. Integra o GRUPHEIM. *E-mail*: pbortoluzzi@ucs.br

** Doutor em Educação. Professor e pesquisador no PPG-Educação – UCS. Coordena os projetos de pesquisa: “Grupo Escolar no meio rural: práticas, instituições e culturas em Caxias do Sul/RS (1890-1930)”, bem como “Modos de Organizar a Escola Primária no RS (1889-1950): histórias, memórias e práticas educativas”, financiado pelo CNPq. Vice-líder do GRUPHEIM. *E-mail*: jesouza1@ucs.br

instituições educativas neste espaço geográfico. A perspectiva teórico-metodológica sustenta-se na história cultural, buscando interpretar as formas de organização da instituição escolar, a partir de suas culturas, dos sujeitos e das práticas escolares de determinada época.

A análise documental foi a metodologia utilizada, a fim de responder à questão de pesquisa por meio da organização e análise do *corpus* empírico constituído. Foram acessadas principalmente as documentações depositadas no acervo do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, bem como cotejada ao estudo bibliográfico. Identificamos que o grupo escolar, entre 1890-1930, estava presente no espaço rural com pequena representatividade, e a prevalência da oferta de ensino permanecia alicerçada na escola isolada. Quanto aos resultados, identificamos que, na região rural, o ensino era precário, os colonos com um pouco mais de instrução ministravam as aulas, mas pouco se aprendia, pois não havia docentes com formação para lecionar e tal preocupação surgiu somente com o ensino complementar voltado para o magistério, em 1930. Além das poucas escolas existentes (várias linhas e travessões não possuíam escolas), a longa distância que deveria ser percorrida pelas crianças até a instituição escolar inviabilizava a frequência escolar e colaborava para o aumento do analfabetismo da população regional. Contudo, as aulas, muitas vezes, não eram criadas pela escassez de verbas para a educação. Tanto em 1898 quando existiam 15 aulas públicas de ambos os sexos, no município, e sustentadas pelo estado, quanto em 1913, em que Caxias do Sul possuía 44 escolas municipais isoladas, não eram suficientes para a demanda da população local. Em relação aos grupos escolares ou colégios elementares, os mesmos surgiram com uma organização diferenciada, uma escola graduada, seriada, com alunos separados por grau de conhecimentos e com um professor para cada turma. Eles pautaram uma mudança no sistema educacional em Caxias do Sul, sendo a primeira instituição instaurada na região urbana no município em 1912, e na região rural em 1927. Este último foi denominado Grupo Escolar Rural Nova Vicenza, mais tarde nomeado Grupo Escolar Farroupilha, como argumenta Fernandes (2015).

Segundo Luchese (2015, p. 172): “Em 1927 permaneciam as escolas isoladas e eram considerados colégios elementares aqueles com matrícula superior a duzentos alunos e que contavam com cinco a oito professores”. Naquela época, as aulas estaduais, segundo quadro demonstrativo do Município de Caxias, em 1927, no município, eram as seguintes: Colégio Elementar José Bonifácio localizado no 1º distrito, Grupo Escolar Rural localizado no 2º distrito em Nova Vicenza, 2ª aula localizada em São Marcos, ministrada pela professora Marieta Cidade, 8ª aula regida em São Marcos por Idalina Finger de Lavra Pinto, 12ª aula regida por Elvira Cruz Netto em Matadouro, 13ª aula ministrada por Rosa

Carneiro Tartarotti no Cortume Social Caxiense, 17ª aula regida no 1º distrito, 19ª aula ministrada por Christino Ramos de Oliveira no Burgo, 20ª aula em Santa Catharina ministrada por Marcos Martini, 26ª aula regida por Hercilia Petry, em Ana Rech no 4º distrito, 27ª aula federal, ministrada por Romana Cardoso no 1º distrito, 28ª aula em São Pelegrino, regida no 1º distrito, pela professora Luiza Cantergiani.

Já no ano subsequente, segundo relatório da instrução pública, no período de 12 de outubro a 31 de dezembro de 1928, foram ministradas no município 77 aulas municipais regidas no 1º, 2º, 3º, 4º e 5º distritos de Caxias. Os exames das referidas aulas iniciaram no dia 15 de novembro de 1928 e encerraram no final de dezembro de 1928. Como conclusões entendemos que a educação foi organizada de diferentes maneiras nesses quarenta anos em estudo, por vezes organizadas pela comunidade, pelo estado e pelo município e, apesar das diferentes iniciativas, as mesmas não foram suficientes para suprir a demanda da população.

Palavras-chave: Instituições escolares. Grupo escolar. Meio rural.

Referências

FERNANDES, Cassiane Curtarelli. **Uma história do Grupo Escolar Farroupilha: sujeitos e práticas escolares** (Farroupilha/RS, 1927-1949). 2015. 217 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

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

LUCHESE, Terciane Ângela. **O processo escolar de imigrantes da Região Colonial Italiana do RS – 1875 a 1930: leggere, scrivere e calcolare per essere alcuno nella vita**. 2007. 495 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.

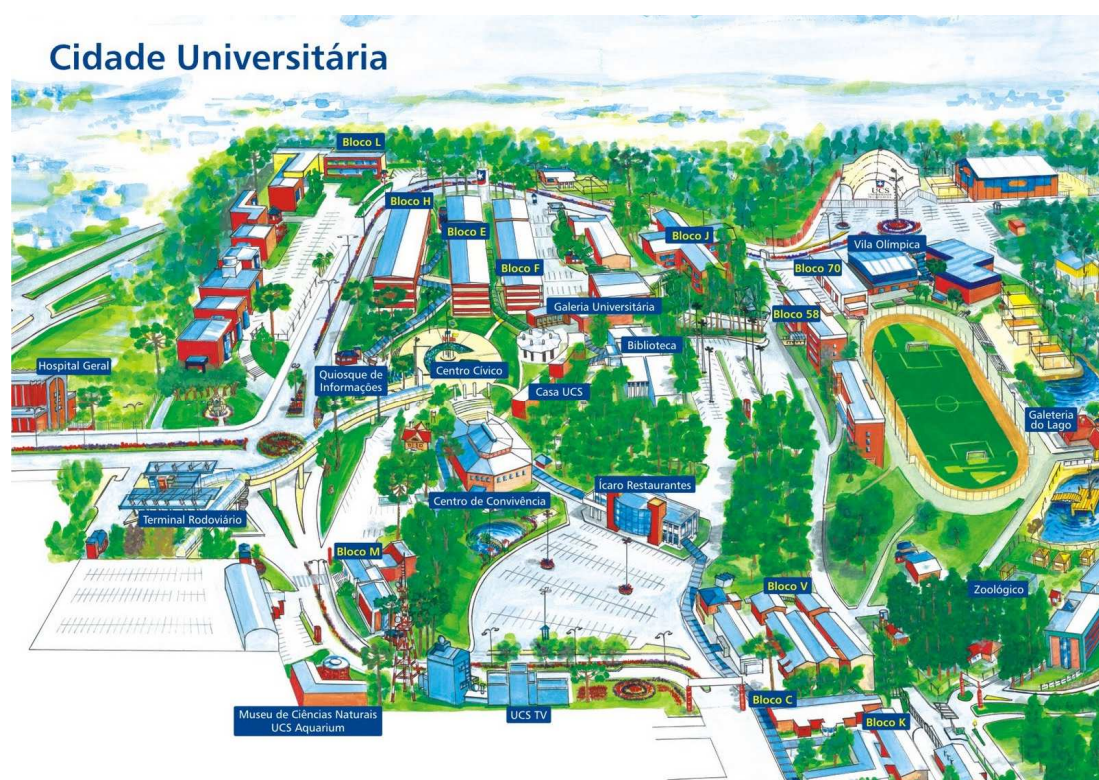
Localização:

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