ANDRÉA KOCHHANN
DEUZAIR JOSÉ DA SILVA
(Orgs.)

A Formação Acadêmica pela Indissociabilidade Pesquisa, Ensino, Extensão e suas Nuances

CONSELHO EDITORIAL

Presidente
Antonio Almeida (*in memoriam*)

Coordenação da Editora Kelps
Waldeci Barros
Leandro Almeida

Conselho Editorial
Prof. Dr. Angel Marcos Dios (Universidad Salamanca – Espanha)
Prof. Dr. Antonio Donizeti Cruz (UNIOESTE, PR)
Profa. Dra. Bertha Roja Lopez (Universidade Nacional do Peru)
Profa. Dra. Berta Leni Costa Cardoso (UNEB)
Escritor Brasigóis Felício (AGL)
Prof. Dr. Divino José Pinto (PUC Goiás)
Profa. Dra. Catherine Dumas (Sorbonne Paris 3)
Prof. Dr. Francisco Itami Campos (UniEVANGÉLICA e AGL)
Prof. Dr. Iêdo Oliveira (UFPe)
Profa. Dra. Ivonete Coutinho (Universidade Federal do Pará)
Profa. Dra. Lacy Guaraciaba Machado (PUC Goiás)
Profa. Dra. Maria de Fátima Gonçalves Lima (PUC Goiás e AGL)
Profa. Dra. Maria Isabel do Amaral Antunes Vaz Ponce de Leão
(Universidade Fernando Pessoa. PT)
Escritora Sandra Rosa (AGNL)
Profa. Dra. Simone Gorete Machado (USP)
Escritor Ubirajara Galli (AGL)
Escritor revisor Prof. Me. Antônio C. M. Lopes

Andréa Kochhann
Deuzair José da Silva
(Organizadores)

A FORMAÇÃO ACADÊMICA PELA INDISSOCIABILIDADE PESQUISA, ENSINO, EXTENSÃO E SUAS NUANCES

Goiânia-GO
Kelps, 2019

Copyright © 2019 by A formação acadêmica pela indissociabilidade pesquisa, ensino, extensão e suas nuances

Editora Kelps
Rua 19 nº 100 – St. Marechal Rondon
CEP 74.560-460 – Goiânia-GO
Fone: (62) 3211-1616
E-mail: kelps@kelps.com.br
homepage: www.kelps.com.br

Conselho Científico
Carla Conti de Freitas (UEG)
Eleno Marques de Araújo (UNIFIMES)
Jarbas de Paula Machado (UEG)
Juliana Alves de Araújo Bottechia (UEG)
Eduardo Soares de Oliveira (UEG)

Revisão Técnica
Thalita Gabriele Lacerda Ribeiro

Revisão Linguística
Maria Eneida da Silva

Capa e Projeto Gráfico
Vanessa Amélia da Silva Rocha, Andréa Kochhann e Victor Marques

CIP - Brasil - Catalogação na Fonte
Dartony Diocen T. Santos CRB-1 (1º Região)3294

F723

A formação acadêmica pela indissociabilidade pesquisa, ensino, extensão e suas nuances. / Andréa Kochhann, Deuzair José da Silva (orgs). – Goiânia: Kelps, 2019.

382 p.

ISBN: 978-85-400-3133-3

1. Processo educacional. 2. Formação acadêmica. 3. Indissociabilidade. 4. Ensino. I. Título.

CDU: 37.014

DIREITOS RESERVADOS

É proibida a reprodução total ou parcial da obra, de qualquer forma ou por qualquer meio, sem a autorização prévia e por escrito dos autores. A violação dos Direitos Autorais (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Impresso no Brasil
Printed in Brazil
2019

AGRADECIMENTOS

1. À UEG, pelo incentivo aos docentes e discentes no que tange à produção científica advinda das atividades de pesquisa, ensino e extensão.
2. À FAPEG, pelo incentivo financeiro ao V Encontro Regional de Pesquisa e Prática de Ensino de Goiás - EREPPEGO - cujo financiamento possibilitou a organização desse livro com os trabalhos apresentados no evento.
3. Aos membros do Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade - GEFOPI - que auxiliaram na organização do EREPPEGO e também desse livro, em especial à Vanessa Amélia da Silva Rocha.

A todos os docentes, discentes e estudiosos que percebem que a indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão é a base da formação do acadêmico emancipado.

DEDICAMOS

PREFÁCIO

Escrever o prefácio da obra "**A Formação Acadêmica Pela Indissociabilidade Pesquisa, Ensino, Extensão E Suas Nuances**", organizada por Andréa Kochhann e Deuzair José da Silva, provocou uma interessante viagem por campos da educação e do ensino que nos leva a uma reflexão sobre a prática pedagógica e o ato de conhecer.

Quão interessantes e enriquecedores podem ser as estudos que feitas por pesquisadores com formações técnicas especializadas, que se mostrem capazes de superá-las – ainda que sem negá-las – produzindo então uma riqueza no ato de conhecer, ou seja, estamos tratando aqui dos desafios que se colocam para 'o que fazer' numa formação que contemple diferentes espaços formativos sejam eles disciplinares, curriculares e/ou integrados a diferentes comunidades. Esse não é, porém, o único aspecto instigante do trabalho em pauta.

Ao longo dos capítulos, a organização dos capítulos por temáticas marca uma visão ampla do processo educacional em diferentes áreas e práticas. É prazeroso e surpreendente constatarmos quanta coisa se descortina ao longo do fio de Ariadne representado pela temática do ato de conhecer como elemento do interdisciplinar. Igualmente constatamos o quão redutora é a perspectiva de que conhecer e retratar os dados de forma positiva e neutra.

O texto consegue nos deliciar, não apenas pela variedade e complexidade de facetas que envolvem as temáticas abordadas, mas também pelas implicações das informações ali contidas, na organização das práticas pedagógicas ou de elementos que contribuam para o ato de conhecer.

Os textos apresentados nos coloca diante de uma grande lente de aumento, examinando as minúcias de diferentes disciplinas e joga luz sobre o grande fosso a ser transposto por todos aqueles que pretendem se aproximar das tão faladas práticas de entender o conhecimento como neutro e isolado.

Outras perguntas inevitavelmente nos assaltam: como realizar a flexão crítica sobre o processo de produção do saber como construir a "visão dialético" na prática pedagógica? Para superar as fronteiras disciplinares, é necessário familiarizar-se concretamente com o "cruzamento" dos olhares sobre os mesmos objetos? O trabalho de reflexão e pesquisa em equipe necessita uma aprendizagem do coletivo e ainda mais no caso de colaboração interdisciplinar. Como construí-la no ambiente de produtivismo individual?

O livro não oferece respostas para isso, eu tampouco as tenho. Mas os as nossas pesquisas e práticas pedagógicas prosseguem na busca de respostas então prossigamos também nós, buscando respostas a essas, e a outras, inquietações apresentadas pelo ato pedagógico, pelo processo de conhecer e pelo nosso próprio viver.

Enquanto isso, deleitemo-nos com a leitura deste belo e instigante trabalho, fruto de uma nova e criativa geração de pesquisadores da educação da Universidade Estadual de Goiás.

Vamos à leitura e a novas indagações!

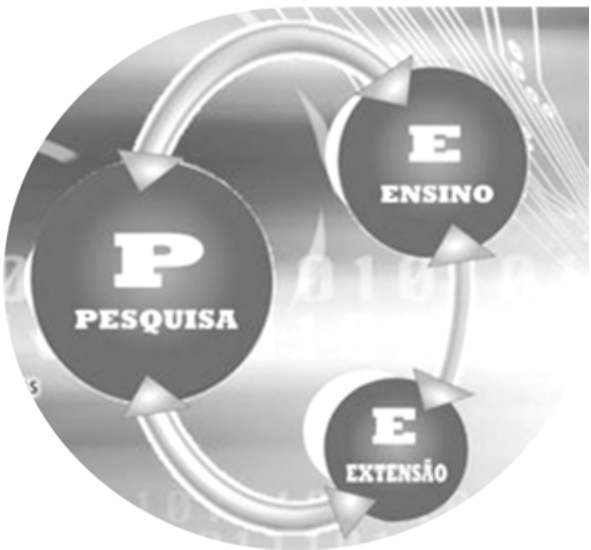
Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Professora da Pós-Graduação do Departamento de
Educação da Universidade de Brasília

SUMÁRIO

Capítulo I – GEFOPI 11
Capítulo II – Educação 111
Capítulo III – Letras 199
Capítulo IV – História 269
Capítulo V – Matemática 355

CAPÍTULO I

GEFOPI



"O importante é compreender que sem pesquisa não há ensino. A ausência de pesquisa degrada o ensino a patamares típicos da reprodução imitativa".

Pedro Demo

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO ELEMENTO DE FORMAÇÃO DOCENTE: primeiros constructos

Andréa Kochhann

O presente texto é reflexo de uma pesquisa de doutoramento em educação, realizado na Universidade de Brasília, tendo como objeto a formação docente. A pesquisa foi delimitada na formação da(o) pedagoga(o), da Universidade Estadual de Goiás, em projetos de extensão universitária, em andamento, em 2018. O problema da pesquisa se alicerçou em "Quais as perspectivas e os limites da extensão universitária como possibilidade de atividade práxis crítico-emancipadora, na formação de professores, do Curso de Pedagogia, na Universidade Estadual de Goiás?". O objetivo geral foi analisar as perspectivas e os limites da extensão universitária como possibilidade de atividade práxis crítico-emancipadora na formação de professores do Curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Goiás. Foi uma pesquisa quanti-qualitativa, teórica e empírica. Teórica sendo bibliográfica e documental. Empírica institucional na UEG. A tese defendida foi que a extensão universitária ao ser compreendida e realizada como práxis crítico-emancipadora no processo de formação docente e de trabalho concreto possibilita a construção da autonomia e a emancipação humana.

Discutir sobre a formação de professores tem sido uma característica de grandes eventos nacionais e permeia o cenário dos trabalhadores da educação. Esse movimento fomentou o meu pensar, enquanto pesquisadora da área, de que essa formação ocorre na Universidade e, portanto, pelo processo da indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão. Nesse interim, vários elementos me povoaram a mente e fizeram aumentar minhas inquietações, principalmente, por ser formadora de professores, em uma universidade pública.

A pesquisa segue a perspectiva materialista histórica dialética – filosofia da práxis em Marx, emancipação em Gramsci e histórico-crítico-dialético de Saviani. A pré-ideação de tese foi que a extensão universitária ao ser compreendida e realizada como práxis crítico-emancipadora no processo de formação docente e de trabalho concreto possibilita a construção da autonomia e a emancipação humana. O caminho para alcançar elementos que viabilizem a defesa dessa tese está sendo construído e portanto, cabe nesse texto apresentar o próprio projeto e as análises iniciais.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: os caminhos de uma pesquisa embrionária

O objeto dessa pesquisa é a formação docente delimitando-se na formação da(o) pedagoga(o), da Universidade Estadual de Goiás, em projetos de extensão universitária, em andamento, em 2018. Como apresentando

anteriormente, o motivo para a delimitação em investigar a formação da(o) pedagoga(o) parte do princípio de ser o profissional que atua com a base formadora do ser humano, a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além da gestão educacional, da pesquisa e do Ensino Superior, e Educação de Jovens e Adultos. Defendemos a concepção de que a base de formação do ser humano deve ser consistente e de caráter humano. Para isso o profissional responsável por esta mediação, deve ser formado com uma visão crítico-emancipadora e não reprodutora das relações de produção. Um segundo motivo é a atuação da pesquisadora em curso de graduação em Pedagogia na Universidade e vivenciar circunstâncias que possibilitam o levantamento de indagações no tocante ao ensino, a pesquisa e a extensão, bem como a dicotomia teoria e prática da formação. Como terceiro motivo é que procuro realizar ao longo dos anos de atuação profissional na universidade, o tripé universitário ensino, pesquisa e extensão, pois desde 2004 realizo pesquisa e extensão, no curso de Pedagogia, em que leciono desde 2002. Outra motivação a ser apresentado é o fato ser coordenadora de um grupo de estudos que se dedica a realização de projetos de pesquisa e extensão, envolvendo acadêmicos e egressos principalmente do curso de Pedagogia. Outra motivação é pelo fato da própria formação da pesquisadora, em Pedagogia. Outra motivação é o resultado de dissertação de mestrado da pesquisadora. As considerações de Machado (2013, p. 6) sobre o curso de Pedagogia na UEG, quanto ao seu desenvolvimento curricular, constando potencialidades e fragilidades foram:

> Os resultados de potencialidades alcançados foram que a unificação curricular está efetivada nos Cursos de Pedagogia investigados de maneira flexibilizada, visto que: a) a unicidade na matriz curricular é representada por uma base comum; b) a flexibilização se expressa na parte diversificada que visa atender a regionalização e o interesse do alunado; c) proclamado no PPC o princípio geral de que a prática pedagógica é o objeto da Pedagogia; d) articulado os princípios norteadores: a pesquisa como princípio cognitivo e formativo, a integração entre teoria e prática, ou seja, a práxis e a flexibilização. Várias fragilidades foram diagnosticadas sintetizadas em: a) incoerências no PPC; b) desinteresse do conhecimento do currículo pelos sujeitos do PPC c) falta de grupos de estudos; d) falta de concursos públicos; e) falta formação continuada; f) pouca pesquisa, extensão e monitoria; g) tímida prática interdisciplinar; h) incompreensão do PBO; i) pouca regência do estágio supervisionado; j) raras pesquisas regionais; l) descuido das AEA; m) incompreensão interdisciplinar; n) falta conhecimento dos Documentos legais e o) tímida concepção da identidade do pedagogo.

Pelos resultados de potencialidades e fragilidades e a leitura de toda a análise realizada durante a pesquisa, são evidenciadas contradições. O currículo do curso apresenta como potencialidade a integração entre teoria e prática, ou

seja, a práxis. Contudo, as fragilidades encontradas denotam o contrário, visto que apresentam incoerências no PPC, falta grupos de estudos, pouca pesquisa, extensão e monitoria, tímida prática interdisciplinar, pouca regência no estágio supervisionado, tímida compreensão da identidade do pedagogo, entre outros. Essas fragilidades colocam em xeque a potencialidade da práxis citada no PPC.

Mediante essas justificativas, apresentamos que o problema dessa pesquisa se alicerça em "Quais as perspectivas e os limites da extensão universitária como possibilidade de atividade práxis crítico-emancipadora, na formação de professores, do Curso de Pedagogia, na Universidade Estadual de Goiás?". O objetivo geral configura-se por analisar as perspectivas e os limites da extensão universitária como possibilidade de atividade práxis crítico-emancipadora na formação de professores do Curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Goiás.

Organizou-se objetivos específicos para a discussão temática, que apresentam-se por:

* apresentar as concepções, os sentidos e as construções da formação docente pela extensão universitária, nos trabalhos encontrados nos bancos de dados da CAPES, dos eventos ANPED e CBEU e, revistas especializadas A1, A2, B1 e B2, para avançar na discussão.
* discutir a concepção de universidade brasileira apresentando os marcos legais do curso de Pedagogia no Brasil e sua influência na formação docente, buscando desvelar os motivos para que as tendências educacionais e os movimentos ideo-políticos ocorressem de tal forma, buscando na história as origens do nosso problema.
* historicizar a extensão universitária brasileira e na UEG; emergindo as concepções, os sentidos de sua configuração, bem como os limites e as possibilidades de sua efetivação, buscando na história as origens do nosso problema.
* historicizar o curso de Pedagogia na UEG, apresentando o movimento de sua configuração ao longo dos anos para compreender o estabelecimento da extensão universitária, sua concepção e sentido, buscando na história as origens do nosso problema.
* relatar as ações de extensão universitária, em andamento, pelo curso de Pedagogia, dos 14 Câmpus da UEG, em 2018, visando apresentar as concepções, os sentidos e as construções das mesmas no sentido de formação docente crítico-emancipadora.
* analisar as referidas ações extensionistas na concepção de indissociabilidade (pesquisa, ensino e extensão), formação docente, práxis crítica-emancipadora, na possibilidade de encontrar as contradições das ações mediante as categorias *a priori* selecionadas e mesmo abordando as partes buscaremos o cuidado para a não desvinculação com o todo. As análises das partes devem ser feita alicerçadas no todo, levando em consideração a totalidade.

A pesquisa seguirá a perspectiva materialista histórica dialética – filosofia da práxis em Marx, emancipação em Gramsci e histórico-crítico-dialético de Saviani, apresentando-se como procedimentos metodológicos e tendências educacionais na formação docente crítico-emancipadora. É uma pesquisa quanti-qualitativa que se configura enquanto teórica e empírica. Teórica sendo bibliográfica e documental. Empírica institucional na UEG. A bibliografia terá como *corpus teórico* a concepção de Marx (1979, 1987), Kosik (1976) sedimentando a concepção materialista histórico-dialética na pesquisa; em Marx (1979, 1987) quanto ao trabalho ontológico e suas contradições temporais e espaciais do trabalho docente ou não-material, pela totalidade e contradição, permeada pela mediação; em Gramsci (1979, 2000), Vazquez (1968), Saviani (2000), Gasparin (2014), Gadotti (2010) e Curado Silva (2011, 2015) sobre emancipação, tendência histórico-crítica e epistemologia da práxis; em Saviani (2006, 2008) sobre a universidade brasileira e o curso de Pedagogia; em Forporext (2012), Souza (2000), Reis (1989) quanto às questões da extensão.

Enquanto empírica é também teórica e documental, pois terá a análise do currículo do curso de Pedagogia da UEG e os documentos institucionais que historicizem a UEG e validam o campo da extensão universitária. Por fim, a análise dos projetos de extensão em andamento, em 2018, nos cursos de Pedagogia, levando em consideração o texto dos projetos, as observações não participantes e as entrevistas semi-estruturada com os acadêmicos e coordenadores de projetos. Inicialmente faremos a tabulação nos projetos encontrados no site da instituição. Depois analisaremos os projetos escritos. Logo faremos a observação não participante de cada projeto. Após faremos entrevista individual ou coletiva, tipo roda de conversa com os acadêmicos e por fim com o coordenador do projeto.

O motivo para a delimitação em investigar a Universidade Estadual de Goiás (UEG) parte do pressuposto dessa instituição de Ensino Superior apresentar características notadamente específicas das demais do Estado de Goiás. É uma universidade pública, gratuita, *multicampi* e principalmente, interiorizada. Sua interiorização é a marca registrada enquanto democratização do saber acadêmico antes elitizado, pois se configura em 42 Câmpus espalhados por 39 cidades do Estado de Goiás, conforme PDI (2010). A UEG surgiu com pelo Decreto Lei nº 13.456, de 16 de abril de 1999, assinado pelo governador Marconi Perillo, vinculando organicamente a UEG à Secretaria Estadual de Educação. O objetivo estruturante da criação da UEG se embasou no atendimento das demandas da sociedade goiana. Conforme assevera Machado (2013) a UEG visava assegurar aos estudantes do interior do Estado de Goiás acesso e permanência ao Ensino Superior gratuito e de qualidade, sem afastarem-se de seus lares e, também, promover o desenvolvimento do interior do Estado com a expansão do Ensino Superior público interiorizado.

A formação docente, nos cursos de Pedagogia, em universidades públicas, tem por questões curriculares a carga horária destinada ao ensino, à pesquisa e a extensão. Levantamos alguns pontos como as pesquisas, em sua grande maioria, abordam a formação docente pelo ensino. Levando em consideração os conceitos da extensão universitária e sua obrigatoriedade curricular, inferimos que a mesma tem sido deixada a segundo plano na formação docente por algumas determinações, as quais poderão emergir ao longo da análise das ações extensionistas.

Focando na questão conceitual e dos elementos da extensão universitária que pode vir a ser uma formação docente emancipadora, almejamos analisar os projetos de extensão, da UEG, vinculados ao curso de Pedagogia, para desvelar suas concepções, sentidos e construções para analisar quais as perspectivas e os limites da atividade de práxis crítico-emancipadora, na formação docente, do Curso de Pedagogia, pela extensão universitária, na Universidade Estadual de Goiás. A relação entre o nosso objeto de pesquisa e o materialismo histórico-dialético se aproxima por estudarmos a categoria do trabalho ontológico como base do trabalho concreto, tanto no momento de formação como de atuação, pela totalidade e contradição, bem como pelo corpus teórico de crítica à tendência tradicional do trabalho concreto e discutindo a possibilidade de emancipação com a práxis e a tendência histórico-crítica no trabalho concreto pela extensão universitária, tendo o trabalho que é ontológico, como princípio formativo e educativo.

A priori pensamos que ao pesquisar o real concreto levando em consideração as condições materiais e históricas, as quais são contraditórias para a efetivação dos projetos de extensão e pela análise crítica-emancipadora, seja possível realizar o movimento de saída do simples para o complexo, do imediato para o mediato e, principalmente da aparência para a essência, saindo do concreto e chegando ao abstrato. Esse concreto que a realidade apresenta de fato é abstrato por velar sua essência, por isso uma pseudoconcreticidade, segundo Kosik (1976). Somente quando alcançar a essência do abstrato é que chegaremos no concreto pensado e nos afastaremos do pseudoconcreto.

As ações extensionistas que serão analisadas, se apresentam como a realidade concreta ou uma pseudoconcreticidade, mas são apenas aparências do trabalho concreto emanado de contradições, validado por uma instituição imersa em um contexto histórico e ideo-político, que após o desvelamento das contradições, por um movimento dialético, pode apresentar as evidências naquilo que está oculto, para ir além dos dados explícitos, pode apresentar o concreto pensado ou o abstrato, que é complexo, mediato e apresenta a essência. A dialeticidade e as contradições permitem o movimento histórico. Esse processo de passagem do concreto (abstrato apresentado) ao abstrato (concreto pensado) e retorno ao concreto (abstrato apresentado modificado) é

influenciado por múltiplas determinações ou as mediações. Assim, partiremos do empírico, passando pelo abstrato e chegando ao concreto, que é síntese de múltiplas determinações. O retorno ao concreto, visamos alcançar, pelo movimento contraditório e a totalidade, com a clareza das dificuldades para a realização do trabalho concreto da pesquisa.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: primeiras apreensões dos caminhos já percorridos

A finalidade do estado do conhecimento nesta pesquisa é analisar os trabalhos encontrados nos bancos de dados da CAPES, usando o descritor "Extensão Universitária", podendo ser encontrado no título, palavras-chave ou resumo. O ensejo é que o quadro de referência permita emergir os limites e as perspectivas quanto à formação docente pela extensão universitária, para desvelar as concepções, os sentidos e as construções no tocante a formação docente pela extensão universitária com atividades da práxis crítico-emancipadora, bem como encontrar, as lacunas do objeto que merecem um mergulho investigativo.

No banco de teses e dissertação da CAPES, foram encontrados 56 trabalhos, com o descritor "Extensão Universitária", tendo como área de concentração as áreas afins com o objeto de estudo deste trabalho, conforme Quadro n. 01. O acesso às referidas informações está disponível pela plataforma Sucupira, no link: http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/.

Quadro n. 01 - Trabalhos da CAPES

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
Educação	33	10	43
Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica	-	1	1
Ensino e Aprendizagem	8	-	8
Educação Escolar	2	1	3
Formação de Professores	1	-	1
Total	44	12	56

Fonte: Elaborado para a pesquisa

Dos 56 trabalhos encontrados nas áreas de concentração Educação; Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica; Ensino e Aprendizagem; Educação Escolar e Formação de Professores, no período de 2013 a 2016, devido a disponibilização dos trabalhos completos na plataforma Sucupira, após análise do título, palavras-chave e resumo, visando encontrar nos trabalhos a discussão que relaciona a extensão universitária à formação de professores, totalizamos 8 trabalhos, conforme Quadro n. 02.

Quadro n. 02 – Análise dos trabalhos da CAPES

ÁREA	TOTAL	ANÁLISE
Educação	43	4
Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica	1	1
Ensino e Aprendizagem	8	1
Educação Escolar	3	1
Formação de Professores	1	1
Total	56	8

Fonte: Elaborado para a pesquisa

Os 8 trabalhos encontrados, foram analisados de maneira mais complexa, visando compreender como esse processo foi discutido e encontrar os limites e perspectivas, bem como as lacunas na discussão quanto às concepções, os sentidos e as construções da formação docente pela extensão universitária. Para essa análise mais complexa levamos em conta o trabalho completo e organizamos uma síntese com base no objeto, no problema, na metodologia, no referencial teórico e nas principais considerações. A síntese da análise das considerações dos trabalhos encontrados no banco de dados da CAPES é apresentada no Quadro n. 03. Essa análise emergiu das considerações dos trabalhos, ou seja, a evidência maior que os trabalhos apresentaram.

Quadro n. 03 – Análise dos trabalhos da CAPES

TITULO	ANÁLISE FINAL
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO POLÍTICA NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: o caso Projeto Rondon na UFRGS e na UDESC	Formação Política comprometida com os processos de emancipação e valorização da dignidade humana.
UNIVERSIDADE E ESCOLA BÁSICA: O Papel Da Extensão Universitária Na Formação De Professoras E Professores Em Educação Científica	Experiência formativa com potencial para tendência emancipatória por uma nova *episteme*.
A EXPERIÊNCIA COMO PRÁTICA FORMATIVA DE ESTUDANTES NA EXTENSÃO	Compreensão do sentido e significado da aprendizagem pela Extensão Universitária para emancipação.
FORMAÇÃO POLÍTICA NA UNIVERSIDADE: possibilidades a partir de (con)vivências na extensão/UFRGS	Formação mais humana e política pela qualidade da formação pela teoria e prática
A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E OS ENTRELAÇOS DE SABERES	Propiciou a dimensão dialógica, interrelacionamento e sólida contextualização da realidade
AS CONTRIBUIÇÕES DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM, PRÁTICA DA CIDADANIA E EXERCÍCIO PROFISSIONAL	Maior aprendizagem, prática da cidadania e atuação profissional

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O TRABALHO COM DEFICIENTES VISUAIS: Uma Experiência Inicial De Colaboração A Partir Do Desenvolvimento De Materiais Didáticos. '	Processo formativo fragilizado para a inclusão
EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR E SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: Análise De Uma Experiência No Espaço Hospitalar	Perfil docente humanizado com saberes teóricos e práticos construídos

Fonte: Elaborado para a pesquisa

Dos 56 trabalhos encontrados no banco de dados da CAPES, apenas 8 foram analisados, e destes todos levaram em conta projetos de extensão, apresentando entre outras questões, as contribuições do projeto para a formação docente, mas 1 trabalho em especial focou a formação do pedagogo tendo um projeto de extensão como base, aproximando-se mais de nosso objeto. Cada trabalho levou em consideração um projeto de extensão, com exceção de 1 trabalho que investigou sobre as ações de extensão de uma instituição. Nenhum trabalho analisou as ações extensionistas de um curso de uma instituição. As análises feitas foram pontuais o que pode não refletir a realidade do curso da referida instituição. Nenhum trabalho teve como objetivo investigar a formação docente pela extensão universitária pela práxis crítico-emancipadora.

Após a análise dos 8 trabalhos e desvelar pontos relevantes na discussão quanto às concepções, os sentidos e as construções da formação docente pela extensão universitária, é possível apresentar dois blocos de síntese tais sejam: limites e perspectivas da formação docente pela extensão universitária que os trabalhos evidenciaram, como mostra o Quadro n. 05.

Quadro n. 05 – Limites e Perspectivas dos trabalhos da CAPES

LIMITES	**PERSPECTIVAS**
1. descontinuidade das ações, 2. inexistência ou fragilidade de avaliação das ações, 3. necessidade de revisão da relação sociedade/escolas e universidade, 4. urgência de repensar a formação inicial e atuação docente, 5. pouco recurso investido na extensão, 6. permanência à margem da pesquisa e do ensino, 7. tensionamentos na concepção de extensão, 8. distanciamento entre a teoria e a prática, 9. fragilidade curricular, 10. formação insuficiente, 11. fragilidade com a prática docente,	1. possibilidade de formação acadêmica pelas ações, 2. favorece a qualificação da formação docente, 3. potencializa a relação dialógica, 4. favorece a interdisciplinaridade 5. possibilita a relação teoria e prática, 6. possibilita uma práxis articuladora, 7. imprime consistência teórica e operacional, 8. fomenta a efetivação do tripé, 9. fomenta a produção do conhecimento científico, 10. possibilita a formação política, 11. viabiliza o acadêmico se posicionar e interferir na realidade, 12. potencializa a sólida contextualização, 13. estreita laços universidade e sociedade, 14. potencializa uma revolução epistemológica, 15. potencializa uma *episteme* emancipatória, 16. viabiliza o conhecimento emancipador, 17. possibilita práticas emancipatórias, 18. encaminha para a sensibilidade e humanização.

Os 8 trabalhos analisados do banco de dados da CAPES concluíram que a participação efetiva em um projeto de extensão, apesar das limitações, tem como perspectiva uma formação acadêmica mais próxima da realidade e mais política, com a efetivação da relação teoria e prática, com o despertar da dialogicidade e humanização, caso as ações não sejam de extensão mercantilista e assistencialista, mas uma extensão emancipadora. Não fica evidenciado que os acadêmicos ao ingressarem nos projetos têm o entendimento da concepção de extensão, mas pelas análises dos dados de cada trabalho, é possível afirmar que compreenderam o sentido de existir das atividades extensionistas e a possibilidade de se construir uma formação docente crítico-emancipadora pelas vias da extensão universitária começa a dar sinais. Afirmamos isso pois, a relação dialógica, a relação teoria e prática, a práxis articuladora, a consistência teórica e operacional, a formação política, o posicionamento e interferência na realidade, a sólida contextualização, a *episteme* emancipatória, o conhecimento emancipador, as práticas emancipatórias e a sensibilidade e humanização que emergiram dos trabalhos, são pontos relevantes para a construção de uma formação docente crítico-emancipadora pelas vias da extensão universitária.

É importante lembrar que essas características não emergiram de uma só pesquisa. Cada pesquisa apontou algumas características. Assim, é preciso que as ações extensionistas primem por todas essas características unidas e superando os vários limites, para alcançar uma formação docente crítico-emancipadora pelas vias da extensão universitária. A superação dos limites se daria quando as ações primarem por serem contínuas, terem uma avaliação de qualidade, visarem uma relação sociedade/escolas e universidade de ganhos duplos, entenderem a formação inicial como base para a atuação docente e não só diplomação, tiverem recursos para realizarem as ações com qualidade, permitirem a equidade com a pesquisa e do ensino, superarem os tensionamentos na concepção de extensão, anularem o distanciamento entre a teoria e a prática, assumência da extensão universitária no currículo, os docentes compreenderem a concepção e o sentido da extensão universitária. Isso pode entonar utopia, mas pode vir a ser realizado se as instituições, os docentes e os acadêmicos compreenderem as concepções e os sentidos da extensão universitária. Utopia não é algo inalcançável, mas algo complexo. Para alcançar tal construção é preciso mudança de consciência.

A contradição existente entre os limites e as perspectivas, nos trabalhos analisados da CAPES, se estabelece por algumas categorias que estão intimamente interligadas, tais sejam: a extensão é componente curricular, promove a unidade teoria e prática, fomenta a produção do conhecimento científico e favorece a formação política e emancipadora.

A extensão é componente curricular obrigatório por lei, pois fomenta a aprendizagem (Constituição de 1988, LDB n. 9394/96, Síveres). Sendo

curricular não deveria ter uma concepção e sentido menor que a pesquisa e o ensino que também são curriculares. Deve ser construída com equidade no tripé universitário, não ficando a margem da pesquisa e do ensino, bem como os recursos financeiros serem dispostos com equidade. Sendo curricular não pode permitir o distanciamento entre teoria e prática, para isso é preciso uma avaliação contínua e de qualidade, a qual existe por lei. Sendo curricular precisa ter clara a relação sociedade e universidade para o planejamento das ações visando atender ambas as partes com a aprendizagem e não somente como prestação de serviços e assistencialismo, o que também é previsto por lei. Sendo curricular as ações devem ser contínuas, orgânicas ou permanentes. Sendo curricular é necessário repensar a formação docente, pois há fragilidade curricular, que denota uma formação insuficiente ou fragilizada, recaindo na atuação docente. Enquanto uma atividade curricular possibilita a formação acadêmica tanto quanto o ensino e a pesquisa, favorece a qualificação da formação docente se for acadêmica e orgânica pois, potencializa a relação dialógica, a formação política, a sensibilidade, humanização e o conhecimento emancipador, por meio de uma práxis articuladora, práticas emancipatórias, uma *episteme* emancipatória, da interdisciplinaridade, da relação teoria e prática, da consistência teórica e operacional, da produção do conhecimento científico, da sólida contextualização pelos estreitamento de laços entre universidade e sociedade.

A extensão possibilita a unidade teoria e prática, pois é uma práxis revolucionária (Vazquez). Assim, a descontinuidade das ações pode favorecer o distanciamento entre teoria e prática. Havendo tensionamentos na concepção de extensão, da relação sociedade e universidade, poucos recursos e falta ou fragilidade na avaliação das ações, esta poderá permanecer à margem da pesquisa e do ensino e com o distanciamento entre teoria e prática, dificultando a efetivação de uma práxis revolucionária ou articulada e de uma episteme emancipadora, que favorece a formação acadêmica e a qualificação docente com o conhecimento emancipador, sensível e humano, devido a potencialização da relação dialógica, a prática interdisciplinar, a consistência teórica e operacional, a sólida contextualização, o estreitamento dos laços sociedade e universidade e as práticas emancipatórias. Portanto, os limites que os trabalhos apresentaram entram em contradição com o que é previsto pelo FORPROEX (2012) para a extensão universitária, entoando falha na concepção e sentido da extensão por parte dos atores ou que o Estado e as Instituições almejam ações mercantilistas, assistencialistas e de prestação de serviços.

A extensão fomenta a produção do conhecimento científico, pois é acadêmica, crítica e orgânica (Reis). Assim, não pode haver uma descontinuidade das ações ou serem assistencialistas, prestação de serviço ou mercantilistas, precisando de uma avaliação de qualidade. É preciso uma revisão quanto à relação entre sociedade e universidade em que ambos ganham e para tal as ações devem ser orgânicas e processuais e não temporárias e assistencialistas. Para

sua permanência é preciso recursos e compreensão da concepção e sentido da mesma. Dessa forma, a produção do conhecimento científico e acadêmico emerge, devido a organicidade e permanência das ações, bem como a relação dialógica que se efetiva, a consistência teórica e operacional que se alcança devido ao tempo dedicado as ações, assim como a efetivação do tripé que pode produzir junto a pesquisa e ao ensino, possibilitando uma formação não só acadêmica e científica mas, política, sensível, humana e emancipadora.

A extensão favorece a formação política e emancipadora, pois é um laboratório vivo (Gurgel). Assim, não pode ocorrer a descontinuidade das ações, a inexistência ou fragilidade de avaliação, o pouco recurso investido na extensão, a permanência à margem da pesquisa e do ensino, o tensionamento quanto à concepção de extensão, o distanciamento entre a teoria e a prática e a fragilidade curricular, pois enquanto um laboratório vivo, de forma processual e orgânica, favorece a formação acadêmica, a sensibilidade, a humanização, o conhecimento emancipador, a consistência teórica e operacional, a relação teoria e prática, a relação dialógica, a interdisciplinaridade, a efetivação do tripé, a produção do conhecimento científico, a formação política, se posicionar e interferir na realidade, a sólida contextualização, por meio do estreitamento dos laços entre universidade e sociedade, de uma práxis articuladora e de práticas emancipatórias e pela construção de uma *episteme* emancipatória por uma revolução epistemológica, se afastando da extensão mercantilista, assistencialista e de prestação de serviços.

CONSIDERAÇÕES

As categorias que apresentamos evidenciou a íntima ligação entre si, tais sejam: a extensão é componente curricular, promove a unidade teoria e prática, fomenta a produção do conhecimento científico e favorece a formação política e emancipadora. Os limites que os trabalhos apresentaram entram em contradição com o que é legalizado nos documentos oficiais como Constituição de 1988 e LDB n. 9394/96 e defendido pelo FORPROEX e por autores como Síveres, Vazquez, Reis e Gurgel para a concepção e sentido da extensão universitária acadêmica, crítica, orgânica e processual, entoando falha de compreensão da extensão por parte dos atores ou que o Estado e as Instituições de Ensino Superior almejam ações mercantilistas, assistencialistas e de prestação de serviços. Os limites apresentados podem ser superados, transformando-se em perspectivas, salvo não almejarem uma formação docente crítico-emancipadora. Eis que os 8 trabalhos apresentam pontos que poderemos encontrar em nossa pesquisa, tanto como limite quanto como perspectiva. A intenção é analisar se os pontos que emergiram nos trabalhos da CAPES podem ser encontrados em nosso objeto. Ainda há muito caminho a ser percorrido, pois a pesquisa está embrionária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.01, de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciaturas. Diário Oficial da União (DOU), Poder Executivo, Brasília, DF, 16 de maio, 2006.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. **Pesquisa Alienada e Ensino Alienante: O Equivoco da Extensão Universitária,** Vozes, Petrópolis, 1996.

CURADO SILVA, K.A.P.C. **Professores com formação *stricto sensu* e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades.** Tese. Goiânia: UFG, 2008.

CURADO SILVA, K.A.P.C.**A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora.** Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** RJ: Civilização Brasileira, 1979.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão Universitária: Comunicação ou Domesticação.** São Paulo Cortez, Editora EUFC, Autores Associados, 1986.

JEZINE, Edineide Mesquita. **A crise da Universidade e o compromisso social da extensão universitária.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2006.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MACHADO, A. K. **Desenvolvimento curricular do curso de pedagogia da UEG (2000-2010).** Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Mestrado em Educação, Goiânia, 2013.

MARX, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos.** Coleção Os pensadores. São Paulo: Nova Cultura, 1987.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1979.

PDI. **Plano de desenvolvimento institucional**. UEG – 2010 – 2019. In:**http://www.cdn.ueg.br/arquivos/jussara/conteudoN/598/pdi_aprovado_csu.pdf**

PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. **Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras**. 74 p. Apresentado no XXVI Encontro Nacional FORPROEXT (2009: Rio de Janeiro, RJ) e aprovado no XXXI Encontro Nacional de Manaus, AM. CDU 378.068(81), 2009/2012.

REIS, Renato Hilário dos. Histórico, Tipologias e Proposições sobre a Extensão Universitária no Brasil. **Cadernos UnB Extensão**: A universidade construindo saber e cidadania. Brasília, 1989. In: http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/6094/5042.

SÍVERES, Luiz. O Princípio Da Aprendizagem Na Extensão Universitária. In: SÍVERES, Luiz (Org.) **A extensão universitária como princípio de aprendizagem.** Brasília: Liber, 2013. In: http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002320/232083por.pdf

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Demerval (orgs.). 2. ed. **Marxismo e educação: debates contemporâneos.** Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.**13. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. et all. **O legado educacional do século XX no Brasil.**2.ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: **primeiras aproximações**. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.

O USO DAS MÍDIAS E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: (im)possibilidades no trabalho concreto de um grupo de estudos

Natalia Ribeiro Teixeira / Alice Carlos Feliciano
Pablinny Lima / Patrícia Ramiro
Patrícia Ferreira / Vanessa Amélia da Silva Rocha

Este trabalho é reflexo de um trabalho de pós graduação em andamento e faz parte das discussões do GEFOPI - Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade. Com a evolução tecnológica e o processo de globalização que vem se intensificando, cada vez mais rápido o mundo vive na chamada era digital, e assim as mídias, programas e os diversos aplicativos vem se integrando na vida social dos seres humanos em diferentes formas, sendo utilizados por eles como fontes de pesquisas, informações, trabalho, diversão, entretenimento e para trocas de mensagens. Dessa forma a presente pesquisa busca investigar a contribuição das mídias para a ensinagem no GEFOPI. Dessa forma elencamos como objetivos específicos: Conhecer a história das Mídias no Brasil; Compreender o processo de ensinagem; Apresentar o funcionamento das mídias utilizadas no GEFOPI como ferramenta pedagógica; A pesquisa é qualitativa de caráter bibliográfico e empírico. Em Anastasiou (2009) sobre a Ensinagem no Ensino Superior e sobre as mídias Kensi (2012) e Moran (2000). Por fim será aplicado questionário aos integrantes do GEFOPI-Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade.

São vários os aplicativos criados para se estabelecer os vínculos comunicativos oferecidos pela tecnologia, entre os mais utilizados pelo homem, podemos citar: o Facebook, Twitter, Instagram, Snapchat, Whatsapp, Skype e tantos outros. É perceptível que o uso das mídias são acessados por todos e em diferentes áreas. No campo educacional não é diferente, principalmente para acadêmicos do ensino superior. Neste contexto, é intrinsecamente importante conhecer as diferentes abordagens entre os usos destas tecnologias de informação e comunicação digital, captando os benefícios que ambos trazem para o ensino/aprendizagem do indivíduo que esteja utilizando.

O GEFOPI - Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade coordenado pela professora Dra. Andréa Kochhann utiliza as mídias a favor do conhecimento cientifico como o WhatsApp, Skype, Facebook e SlideShare. Todos esses aplicativos são utilizados para o fim educacional, com o intuito de levar o aprendizado para além da sala de aula, com palestras, discussões etc. Nesta perspectiva este projeto tem como objetivo principal verificar as vantagens que o uso das mídias do GEFOPI, que atua na Universidade Estadual de Goiás – Câmpus São Luís de Montes Belos, Jussara, Formosa e Luziânia trás para o processo de construção e apropriação de conhecimento para os acadêmicos do ensino superior, estabelecendo entre eles trocas de experiências individuais e coletivas entre docente/discentes e discentes/docente,

apreendendo saberes para a construção intelectual e pessoal.

Dessa forma elencamos como objetivos específicos: Conhecer a história das Mídias no Brasil; Compreender o processo de ensinagem; Apresentar o funcionamento das mídias utilizadas no GEFOPI como ferramenta pedagógica; A pesquisa é qualitativa de caráter bibliográfico e empírico. Em Anastasiou (2009) sobre a Ensinagem no Ensino Superior e sobre as mídias Kensi (2012) e Moran (2000). Será aplicado questionário aos integrantes do GEFOPI - Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade para compreender como as mídias contribuem para a ensinagem além da sala de aula.

AS EXPERIÊNCIAS MIDIÁTICAS DE UM GRUPO DE ESTUDOS: socializando a história e o processo

O GEFOPI - Grupo de Estudo em Formação de Professores e Interdisciplinaridade é um grupo de Estudos coordenado pela professora Dra. Andréa Kochhann, docente efetiva da Universidade Estadual de Goiás, iniciou seus trabalhos em 2006 no Câmpus de São Luís de Montes Belos. O objetivo inicial do grupo era reunir professores e acadêmicos do curso de Pedagogia para a formação de professores atribuídos em Projetos de Pesquisa e Extensão.

Antes de completar 10 anos de existência o grupo avançou para o Câmpus de Jussara, elencando acadêmicos do Curso de Matemática e demais licenciaturas. Com o tempo os acadêmicos que foram terminando os cursos continuaram a participar do Grupo com o intuito da formação continuada, necessária nessa área. Hoje o GEFOPI está nos Câmpus de São Luís de Montes Belos, Jussara, Formosa e Luziânia e os participantes variam em acadêmicos de cursos de Licenciaturas, mestrandos, mestres, doutorandos e doutores, professores da Educação Básica e Ensino Superior, egressos e comunidade em geral.

O GEFOPI além dos encontros presenciais utiliza das mídias para divulgar as atividades realizadas e discutir teorias. As mídias mais utilizadas são o Facebook (GEFOPI Andréa), o WhatsApp com dois grupos (GEFOPI) para assuntos internos, eventos etc, e (GEFOPI em Ação) para discussão de teorias, o Slideshare que contém os documentos, banners, slides e resumos dos projetos de pesquisa e extensão e o mais novo adotado pelo grupo o Skype.

A utilização dessa mídia busca somar com o objetivo do curso. Como os Câmpus são distantes um do outro resolveu-se criar um grupo onde todos do GEFOPI poderiam se reunir ao mesmo tempo e discutir sobre os projetos de pesquisa, realizar palestras etc. Podemos afirmar que o GEFOPI é um grupo que busca sempre o melhor para seus participantes, o Skype está sendo uma forma de construir conhecimento além da sala de aula. O GEFOPI realiza atividades como, minicursos para professores da rede pública, proporcionando a formação continuada, palestras em universidades, publica artigos em anais de eventos nacionais e internacionais. Além dos artigos o GEFOPI produz revistas pedagógicas, guias e livros, que podem ser encontrados no www.observatorio.ueg.br

O principal foco do grupo é a indissociabilidade do Ensino, Pesquisa e Extensão, que seria o tripé da Universidade Estadual de Goiás. O grupo realiza muitas pesquisas e consequentemente acontecem as atividades de extensão que segundo Kochhann e Curado Silva (2016, p. 288):

> A pesquisa somente tem sentido se revertido em ensino e em extensão. Caso contrário, é inócua. Uma das características da pesquisa científica é ser útil à sociedade e, para isso seus resultados devem chegar até a comunidade. A pesquisa por meio da publicação científica chega a comunidade acadêmica. Uma forma da pesquisa chegar à comunidade em geral ou as massas é por meio da extensão universitária. A extensão universitária não pode ser vista como uma parte meramente prática da universidade. Ela é envolta de intensidade teórica, advinda da pesquisa ou que propicia a pesquisa.

Dentre as várias atividades que o GEFOPI realiza essa indissociabilidade está presente. A cada projeto de pesquisa se inicia, os participantes do grupo já o associam para realizar a extensão, ou seja, compartilhar com a sociedade os resultados positivos ou negativos de cada um.

Como apresentado anteriormente a universidade tem em seu tripé o ensino, pesquisa e extensão, assim o intuito principal da universidade deve ser instigar o acadêmico desde o início de seu curso a produção do conhecimento com esses três principais eixos, pautadas na práxis. Em uma grande maioria, por pesquisas já realizadas, como a de Machado (2013), a produção intelectual acontece apenas no último ano de curso quando o aluno é obrigado a escrever seu trabalho de conclusão de curso (TCC) e, que em muitos casos não podem ser denominados de pesquisa científica. Uma pesquisa não é algo feito às pressas, como o TCC muitas vezes é feito. Pesquisa é árdua, necessita de tempo e muitas leituras.

Diante disso o GEFOPI agrega os acadêmicos a pesquisa e extensão desde o primeiro ano de curso, pois quando chega ao último ano de curso o acadêmico já tem uma caminhada científica, já sabendo o que realmente deve fazer, sem "sofrimento". No entanto, a pesquisa às vezes é confundida como forma de escrever e publicar apenas, ficando sem sentido. Como afirma Targino (2010, p. 34):

> Se somos todos intelectuais e a produção científica e a produção acadêmica são, a priori, produção intelectual, a fragilidade das fronteiras entre elas parece incontestável e as dificuldades de concepção se acentuam e fazem emergir o que parece ser a tônica da sociedade contemporânea: publicar a qualquer custo, publicar seja lá o que for, publicar como forma de sobrevivência profissional.

Esta citação mostra como muitas vezes a produção intelectual é tratada visando melhorar o currículo com muitas publicações, o sentido da produção intelectual é demonstrar ao acadêmico que não existe verdade absoluta e isso só será possível através da pesquisa. Para que o acadêmico conquiste a

produção intelectual, é necessário que a universidade instigue o aluno desde o início de seu curso, como muitas vezes está previsto no currículo.

Com esse pano de fundo questiona-se qual o sentido da produção intelectual na universidade. A tese que podemos inferir é que a universidade deve desenvolver a pesquisa nos cursos de formação de professores, para que estes futuros profissionais consigam entender a relação da prática com a teoria, sendo capazes de realizarem crítica e autocrítica da sua prática, desta forma, objetivando a produção intelectual como parte integrada a sua prática. O sentido da produção intelectual compreende as formas e conteúdos agregados aos pressupostos de apreender e para fazer apreender na inovação e reflexão de novas formas de integrar a pesquisa.

Não defendemos a reflexão sobre a prática, como apresenta Schön (2000). Para Schön, (2000, p. 250) "O desenvolvimento de um ensino prático reflexivo pode somar-se a novas formas de pesquisa sobre a prática e de educação para essa prática, para criar um momento de ímpeto próprio, ou mesmo algo que se transmita por contágio". A prática reflexiva que defendemos é de uma reflexão crítica teorizada sobre a prática, para ser colocada em prática novamente de forma amadurecida e transformada. Assim, não seria mera reflexão, mas uma avaliação da práxis para uma nova práxis mais transformadora da prática social, no sentido de ação-reflexão-ação-transformação, conforme a teoria de Saviani (2011) e Gramsci (1995).

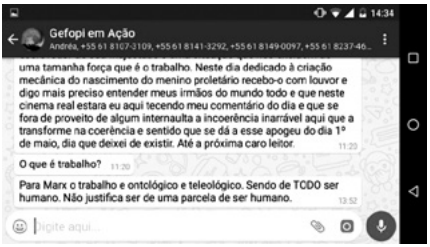
Sendo assim o GEFOPI defende a viabilização da práxis pela produção intelectual que favorece a emancipação humana e deve se estabelecer em todos os níveis de ensino e que a universidade é a grande potencializadora dessa produção e, que uma das maneiras de se alancar a produção intelectual é pela pesquisa acadêmica. A pesquisa é parte fundamental na produção intelectual, pois segundo Demo (1992, p. 42):

> Pesquisa como principio cientifico e educativo faz parte integrante de todo processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico auto suficiente, critico e auto critico, participante, capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar os outros como objeto.

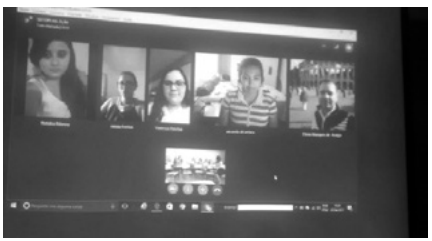
Nessa direção o GEFOPI agregado ao ensino, pesquisa e extensão, visa proporcionar aos alunos espaço para discussões de problemas do âmbito profissional, científico e que a pesquisa desenvolvida e as produções tragam uma devolutiva a sociedade, num movimento bilateral. Para Demo (1992, p. 92) "Pesquisa implica projeto coerente metodológico e teórico: o que se quer mostrar e como se vai fazer isso, onde se quer chegar e como se chega até lá, que problema queremos enfrentar e como o faríamos passo a passo". A humanização e a emancipação são objetivos do GEFOPI, tendo como alicerce a teoria e a prática nos cursos de formação docente para sustentar o posterior trabalho docente na Educação Básica e Ensino Superior.

AS EXPERIÊNCIAS MIDIÁTICAS DE UM GRUPO DE ESTUDOS: socializando algumas atividades

Os componentes do GEFOPI estão espalhados por diversos Câmpus da UEG e do estado de Goiás, devido a isso o grupo utiliza algumas mídias que favorece a comunicação entre seus integrantes, os recursos midiáticos, ofertam a oportunidade de comunicação rápida e eficaz. Trazendo maneira de aperfeiçoar sua tarefa, os componentes procuram a melhor forma de estarem sempre comunicando. Uma delas é o uso do Whatsapp, como citado anteriormente são utilizados dois grupos, o primeiro (GEFOPI) é destinado a avisos, informar sobre eventos e assuntos diversos, já o segundo (GEFOPI em ação) é utilizado para discussão/socialização das teorias estudadas por seus componentes. Assim por meio dessa ferramenta a comunicação torna-se produtiva.



A última mídia adotada pelos integrantes do grupo foi o Skype, a ferramenta possibilita a transmissões ao vivo de palestras e demais socializações. A primeira experiência do grupo com essa mídia se deu através de uma palestra ministrada pela professora Dra. Andréa Kochhann acerca de como elaborar um projeto de seleção para mestrado, a palestra aconteceu de forma presencial no Câmpus Jussara e foi transmitida a integrantes do grupo que vivem em outras cidades, como São Luis de Montes Belos. Mediante o sucesso da primeira transmissão, o grupo passa a ter reuniões semanais via Skype fazendo a integração virtual dos Câmpus São Luís de Montes Belos, Jussara, Formosa e Luziânia, onde as reuniões acontecem de forma presencial. Antes das reuniões são enviados materiais para estudos que serão necessários para as discussões.



Usando os recursos que as mídias proporcionam o grupo GEFOPI torna público seus movimentos. Através do Facebook, os amigos do GEFOPI Andréa podem acompanhar as atividades do grupo. Sempre atualizado traz fotos de eventos, reuniões, minicursos, e varias outras atividades que o grupo proporciona. Assim os amigos estarão sempre atualizados das tarefas que o GEFOPI realiza. O Facebook está sendo útil nas divulgações das atividades do grupo, atualizado sempre buscando inovar e deixar seus amigos informados.

Outra ferramenta utilizada pelo grupo GEFOPI é o Publisher, ele possibilita a produção das revistas pedagógicas e de folder, permitindo que os acadêmicos realizem as tarefas com mais rapidez e a produção seja eficiente em todos os aspectos. A experiência com essa ferramenta proporciona uma maior desenvoltura dos acadêmicos com os computadores, uma das habilidades a ser desenvolvida. O grupo já produziu mais de vinte edições da revista pedagógica e alguns folders que são distribuídos em eventos. Os componentes do grupo utilizam as mídias em suas produções acadêmicas em prol do conhecimento. Atualmente vinte unidades das revistas pedagógicas foram disponibilizadas no site www.observatório.ueg.br.

Além das mídias já citadas os integrantes do GEFOPI também utilizam o Slideshare onde publicam as produções técnicas referentes aos slides produzidos para apresentação de palestras, comunicações em eventos científicos, mesa redondas, oficinas, entre outros. Publicam também alguns artigos.

Os componentes do GEFOPI utilizam ainda o Movie Maker para criar vídeos a partir de fotos dos eventos aos quais participam, esse recurso midiático possibilita a junção de filmagens com fotos, além de poder acrescentar áudio e escritas ao vídeo. O conteúdo produzido é disponibilizado no YouTube. Além disso utilizam também o Google Docs, que permite a escrita de trabalhos online, como dito anteriormente o grupo é composto por pessoas de diversas cidades, então esta ferramenta possibilita a socialização de ideia em tempo real, principalmente quando não é possível o contato físico.

AS EXPERIÊNCIAS MIDIÁTICAS DE UM GRUPO DE ESTUDOS: (im)possibilidades no trabalho concreto

Natalia Ribeiro Teixeira[1]
Vanessa Amelia da Silva Rocha
Patrícia Ramiro

RESUMO: Este trabalho é reflexo de um trabalho de pós graduação em andamento e faz parte das discussões do GEFOPI - Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade. Com a evolução tecnológica e o processo de globalização que vem se intensificando, cada vez mais rápido o mundo vive na chamada era digital, e assim as mídias, programas e os diversos aplicativos vem se integrando na vida social dos seres humanos em diferentes formas, sendo utilizados por eles como fontes de pesquisas, informações, trabalho, diversão, entretenimento e para trocas de mensagens. Dessa forma a presente pesquisa busca investigar a contribuição das mídias para a mensagem no GEFOPI. Dessa forma elencamos como objetivos específicos: Conhecer a história dos Mídias no Brasil; Compreender o processo de ensinagem; Apresentar o funcionamento das mídias utilizadas no GEFOPI como ferramenta

GEFOPI: DEZ ANOS CONSTRUINDO CONHECIMENTO

Andréa Kochhann – Universidade Estadual de Goiás – Brasil
andreiakochhann@yahoo.com.br
Alice Carlos Feliciano – Universidade Estadual de Goiás – Brasil
alicecarlosfeliciano@gmail.com
Vanessa Amelia da Silva Rocha – Universidade Estadual de Goiás – Brasil
vanessa-matias-silva@hotmail.com

RESUMO: Esse trabalho é reflexo das atividades desenvolvidas pelo GEFOPI –Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade. O grupo teve início na Universidade Estadual de Goiás – UEG Câmpus São Luís de Montes Belos, no ano de 2006, completando então, seus dez anos de trabalho. Já no ano de 2015 expandindo-se para UEG Câmpus Jussara, inicialmente o grupo tinha como principais integrantes acadêmicos do curso de pedagogia, e a partir de então, começou seu trabalho com acadêmicos do curso de matemática. Atualmente o GEFOPI tem como componentes docentes, mestres, professores e acadêmicos, egressos e universitários, tendo como foco principal, capacitar os participantes, ligados(as) o que há de melhor aeles, entendo em suas fragilidades, sejam elas na escrita ou na oralidade. Proporcionando aos integrantes o conhecimento, que é uma dávida, o melhor que temos a

Os integrantes do grupo GEFOPI utilizam varias mídias que favorecem a comunicação instantânea e o trabalho colaborativo, e além disso, a construção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES

Destarte, este trabalho é reflexo de um trabalho de pós graduação em andamento e faz parte das discussões do GEFOPI - Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade. Com a evolução tecnológica e o processo de globalização que vem se intensificando, cada vez mais rápido o mundo vive na chamada era digital, e assim as mídias, programas e os diversos aplicativos

vem se integrando na vida social dos seres humanos em diferentes formas, sendo utilizados por eles como fontes de pesquisas, informações, trabalho, diversão, entretenimento e para trocas de mensagens. Dessa forma a presente pesquisa buscou investigar a contribuição das mídias para a ensinagem no GEFOPI.

As mídias fazem parte do cotidiano das pessoas, dessa forma como já mencionado, os componentes do grupo GEFOPI utilizam várias mídias, entre elas o WhatsApp, Skype, Facebook, Publisher, Slideshare, Movie Maker e Google Docs para diversas finalidades. Estas ferramentas midiáticas tem favorecido bastante a comunicação entre os integrantes do grupo, além de possibilitar a produção técnica de slides, vídeos, revistas pedagógicas e entre outros, o que tem possibilitado a construção do conhecimento destes.

Durante o trabalho concreto é inevitável algumas dificuldades como a falha de conexão, queda de internet, dificuldades de utilização, não compreensão de uso das ferramentas, entre outras. Isso não significa que não existem dificuldades na utilização das mesmas. O que apresentamos é que existem possibilidades de trabalho concreto com as mídias enquanto ferramentas educativas.

REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. **Pesquisa: principio cientifico e educativo.** 3 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1995.

KOCHHANN Andréa e CURADO SILVA Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. **A formação de professores no curso de pedagogia: perspectivas e limites da extensão universitária.** Anais da V Semana de Integração Inhumas: UEG, 2016, p. 286-296

MACHADO, Andréa Kochhann. **Desenvolvimento Curricular do Curso de Pedagogia da UEG (2000-2010)**. Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Mestrado em Educação, Goiânia, 2013. Mimeo.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem.** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARGINO, Maria das Graças. **Produção Intelectual, Produção Científica, Produção Acadêmica: Facetas de uma mesma moeda?.** In: CURTY, Renata Gonçalves. Produção intelectual no ambiente acadêmico. (Org.), Londrina : UEL/CIN, 2010.

A AFETIVIDADE NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: uma abordagem sob a perspectiva de Piaget, Vygotsky e Wallon

Vanessa Amélia da Silva Rocha

Este texto nasceu da necessidade de discutir o papel da afetividade (sentimentos, afetos e emoções) no processo de ensino e aprendizagem levando em consideração as fases do desenvolvimento humano, as funções psicológicas superiores e elementares e as ações que moldam o funcionamento intelectual do ser humano, suas capacidades biológicas e as interações com o meio ambiente, envolvendo a tríade professor, aluno e conteúdo. Essa temática é necessária ser estudada nos cursos de formação de professores, visto que subsidiam sua prática pedagógica. Questões didáticas e psicológicas devem fundamentar a formação de professores, além da teórica de sua área específica. Para tanto, discutiu-se a afetividade, a partir da literatura, na perspectiva de Jean Piaget, Lev S Vygotsky e Henri Wallon. Considerando o afetivo e o cognitivo na formação do aluno como um todo, trabalhando assim a educação afetiva, procurando motivações educacionais e sucesso no processo ensino-aprendizagem. Nesse viés, apresentar-se-á a teoria dos autores citados, aprofundando na questão do processo de afetividade para a aprendizagem como intuito de compor uma pesquisa nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e também um trabalho monográfico. A discussão compõe o GEFOPI - Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade, do Câmpus Jussara.

Muitas escolas optam por desconsiderar alguns aspectos que moldam o funcionamento psicológico do ser humano, assim como as emoções que fundamentam qualquer ação realizada. Dessa forma impedindo que seus alunos desenvolvam o seu potencial, sendo obrigados a oprimir seus sentimentos e emoções, pois apenas o cognitivo está sendo considerado. Questões afetivas e cognitivas são indissociáveis e quando levadas em consideração, potencializam os alunos, motivando e despertando o interesse de cada individuo, para que haja um desenvolvimento pleno.

Desta forma devemos desmistificar as falsas crenças a cerca do ensino-aprendizagem, motivando de forma afetiva nossos alunos para que surja uma simpatia entre ambas às partes e consequentemente uma apreciação da disciplina, formando laços afetivos. Dessa forma é de suma importância discutir estas questões em todos os cursos de formação de professores, já que elas subvencionam sua prática pedagógica. Os alunos não deixam seus sentimentos em casa quando vão para a escola, pois a alegria, o medo, a raiva, a tristeza, dentre tantas outras emoções estão presentes em sala de aula.

Comungando com as ideias de Wallon, Walton (2007) afirma que as emoções são a base na qual repousa nossa vida social e cultural. Assevera

ainda que se chegar a uma estagio no qual deixemos de sentir emoções teremos deixado a condição humana. Mediante Wallon (1992) as emoções fundamentam nossa vida e conduzem nossas ações, são mais impulsivas e breves, enquanto os sentimentos são mais brandos e duradouros, a base afetiva é constituída a partir do amor e do ódio. Em decorrência disso, questões psicológicas precisam ser trabalhadas e observadas através de expressões faciais, gestos e comportamentos.

Outra questão fundamental para o sucesso escolar é a visão que o professor deixa transparecer a respeito de si próprio, por exemplo, a motivação do professor esbarra na dos seus alunos. Um professor desmotivado, que reclama boa parte do tempo, que não domina o conteúdo, que odeia o que faz, será incapaz de motivar seus alunos, pois ele próprio não cultiva sentimentos positivos a respeito da função que desempenha.

Como Bercht (2001) assevera que afetividade pode ser definida como todo o domínio das emoções, sendo elas essencialmente humana. É a partir dos afetos (sentimentos e emoções) que pensamos e tomamos decisões, sendo assim, não podemos considerar o aluno como um ser fragmentado que ele não é. É preciso conhecer e interagir com o aluno para que ele tenha a liberdade de expressar suas ideias e dúvidas, sem medo de ser oprimido. É preciso que o aluno sinta seu amor e interesse por parte do professor. O professor precisa então dedicar-lhe atenção, dialogando e tentando entendê-lo, colocando-se em seu lugar, despertando neles o desejo de aprender, levando em consideração a afetividade em cada uma das fases do desenvolvimento humano.

A AFETIVIDADE E A APRENDIZAGEM NA VISÃO DE PIAGET

De acordo com a teoria piagetiana sobre o desenvolvimento da criança, os sistemas afetivos e cognitivos (maturação) operam de forma simultânea e complementar, durante esse processo muitos fatores devem ser considerados, como os biológicos e os ambientais, que influenciam-se mutuamente desde o período gestacional. O feto recebe informações desses fatores que intervém em sua vida adulta tanto na perspectiva física como na psicológica. Segundo essa teoria o desenvolvimento acontece nas seguintes fases: sensório-motor (0 a 2 anos), pré-operatório (2 a 7 anos), operações concretas (7 a 11 ou 12 anos) e operações formais (11 ou 12 em diante). Desde a gestação o feto é capaz de corresponder a estímulos táteis e de se movimentar em resposta a esses estímulos. Nascemos com alguns reflexos como sucção, retração, preensão e busca, mas sem o desenvolvimento necessário para integrar informações de diversos sentidos. O ato de manipular objetos auxilia no desenvolvimento das primeiras estruturas mentais. O bebê tende a levar tudo que tem em mãos à boca, pois é dessa forma que ele começa a conhecer o mundo. Observa as ações que o cercam e começa a ter consciência sobre elas e a conceituar objetos através de experiências adquiridas.

Segundo Piaget (2002) a inteligência no período sensório-motor manifesta-se através das ações (atirar, empurrar, puxar, chutar) desenvolvendo reações circulares primitivas (acontecem por caso), secundárias (repetidas) e terciárias (variadas) e há um crescimento intelectual contínuo que sofre influências dos eventos anteriormente realizados, em um processo cumulativo de conhecimentos com intencionalidades crescentes. Nessa fase os sentimentos e as emoções são instintivos e perceptivos centrados na própria criança, desenvolvidos primeiramente em relação ao amor recebido da mãe e consequentemente disseminado as demais pessoas que a cercam e se manifestam de forma corpórea como expressões faciais.

Por volta dos dois anos, já no período das pré operações, os afetos passam a ser intencionais, intuitivos e normativos, podendo ser recordados e representados, desenvolvendo relações de simpatia e antipatia com seus próximos. É nesse estagio também que surgem os primeiros sentimentos sociais e morais. A criança passa a ter consciência das vivências pessoais, a fazer representações mentais mesmo quando o objeto está distante e a procurá-lo ainda sem estar vendo-o. Desenvolve a capacidade simbólica, usando um objeto para representar outro, a imitar seus pais (modelos), a desenvolver a linguagem relacionada ao seu entendimento e a memória representacional, criando suas próprias regras em um jogo coletivo.

Nesse período ainda predomina-se o pensamento egocêntrico, no qual as crianças não compreendem que as outras pessoas pensam de maneira diferente, tendo dificuldades para se colocar no lugar delas, compreendendo a realidade a partir do seu próprio ponto de vista. Formam séries intuitivas e inacabadas, ainda que a assimilação esteja desvinculada da acomodação, aprendem a escrever, a ler, a imaginar, a contar histórias inventadas por elas mesmo e a formar imagens mentais. O raciocínio é semiológico, ou seja, ela é incapaz de reverter às operações. A inteligência é simbólica e intuitiva, o que não ocorria no estágio sensório-motor.

O período das operações concretas caracteriza-se pelo crescimento do pensamento lógico. A criança se torna capaz de entender problemas reversíveis, a conservação de substâncias e de número, a seriação, os pensamentos relacionais, a inclusão de classes e os princípios lógicos com o da identidade, entretanto, não conseguem raciocinar bem sobre problemas abstratos, em relação ao desenvolvimento da inteligência, muito se restringi ao aqui e agora, consegue identificar comprimento e dimensões como peso e tamanho perceptuais.

As questões afetivas se perpetuam as relações sócias e tornam- se estáveis, o que antes se centrava nas relações familiares se ampliam as relações sociais, é nessa fase que a criança inicia os anos escolares, as crianças desenvolvem uma relação de cooperação que estrutura a formação de sua criticidade, passando a haver um respeito mútuo em suas relações, os sentimentos estão ligados à vontade (valores morais já adquiridos) e a autonomia (capacidade de fazer suas próprias avaliações), o pensamento egocêntrico perde força e a

criança dissocia ela e o outro, o amor mãe dos consequentes, a razão estrutura a realidade, as regras se tornam sagradas e devem ser seguidas por todos.

De acordo com a teoria desenvolvida por Piaget, a fase das operações formais é a época em que mais se preocupam com os valores e a moral, nela já se tem os pensamentos formados e se é capaz de resolver qualquer situação/problema, o adolescente reavalia seu pensamento e suas crenças, assim com a dos seus pais, planejando suas ações futuras e formulando julgamentos. Nessa fase ocorrem mudanças rápidas de autoconfiança, assim como, mudanças físicas que acabam por despertar ansiedades, deixando os adolescentes introspectivos e analíticos, tem-se também o descobrimento de sua vocação e anseios quanto ao ingresso ao mundo adulto, carreira, trabalho e família.

Há a superação das limitações existentes nas fases anteriores, bem como o desenvolvimento de estratégias para resolver problemas hipotéticos e abstratos, formulando hipóteses sobre as soluções, conseguindo lidar com mais informações em menos tempo, criando assim, um sistema de soluções através de um raciocínio logico-dedutivo, descrito por Piaget como sendo as operações de ordem superior, o raciocínio é hipotético-dedutivo (levantamento de hipóteses através de deduções), os adolescentes formulando possíveis soluções mentais precisas e posteriormente testam tais hipóteses para obtenção dos resultados/soluções.

O desenvolvimento afetivo nesse período caracteriza-se por dois fatores principais: os sentimentos idealistas e a formação da personalidade, os afetos ligam-se não somente as pessoas, mas também os ideiais adolescentes. Segundo Piaget o desenvolvimento afetivo vai dos sentimentos instintivos (reflexos) aos sentimentos normativos (valores), paralelamente ao desenvolvimento cognitivo/moral passando respectivamente pelos sentimentos interindividuais (simpatia e antipatia) e seminormativos (representacional), considerando afetivo e cognitivo com indissociáveis em todo o processo de desenvolvimento humano.

A AFETIVIDADE E A APRENDIZAGEM NA VISÃO DE VYGOTSKY

Ao contrario de Piaget que defende uma teoria maturacionista, na qual a aprendizagem na criança acontece principalmente a partir do desenvolvimento de suas capacidades biológicas, a teoria defendida por Vygostsky é conhecida como sócio-interacionista, sócio-cultural ou sócio-histórica, por acreditar que o desenvolvimento das funções mentais superiores e a aprendizagem aconteçam principalmente através do meio social onde a criança esta inserida, através da socialização, não desconsiderando também, a maturação orgânica, segundo ele, esses processos podem ocorrer juntos, mas não obrigatoriamente serão de forma paralela.

A interação entre esses processos podem ser melhor compreendida quando nos remetemos a definição de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Para Vygotsky (1996), ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real,

ou seja, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento proximal, demarcado pela capacidade de solucionar problemas com ajuda de um parceiro mais experiente. Ou seja, o desenvolvimento real é tudo aquilo que a criança consegue desenvolver sozinha, de forma natural, e o proximal, é todo aquele que ela consegue desenvolver com mediação, para Vygostsky esses processos são indissociáveis.

Desse modo, a capacidade biológica da criança não tem como consequência o desenvolvimento da aprendizagem, necessitando então, de ambientes e práticas que reforcem/estimulem tal processo, que serão adquiridos através de experiências vividas, dessa forma a criança consegue relacionar suas ações a sua cultura. Sendo a escola um local que propicia a interação entre os sujeitos, ela se tornar de suma importância para o processo de desenvolvimento do ensino-aprendizagem na mesma, no qual o professor atua como mediador entre a criança e o mundo, reforçando o processo através do desenvolvimento proximal.

É principalmente através da linguagem que a socialização acontece, por volta dos dois anos de idade o desenvolvimento do pensamento e da linguagem se fundem, a fala é progressista partindo da egocêntrica na qual é emitida para si mesmo, com o intuito de organizar as ações e as ideias na qual a criança conversa sozinha, como se precisasse falar para resolver um problema que quando adultos nos resolvemos apenas em pensamentos. Nesse viés, Ribeiro (2005) afirma que pode-se detectar quando ha possíveis deficiências nas crianças através do seu processo de socialização, observando se ela se isola ou não e através seu discurso egocêntrico, por isso os educadores devem tentar observar o comportamentos das mesmas.

Com o declínio da fase egocêntrica as crianças adquirem a capacidade de pensar as palavras, sem necessariamente dize-las, entrando na fase do discurso interior, sendo o pensamento um viés mais complexo que tem o intuito de rever problemas. Podemos encontrar um último plano interior: a motivação do pensamento, a esfera motivacional de nossa consciência, que abrange nossas inclinações e necessidades, nossos interesses e impulsos, nossos afetos e emoções. Tudo reflete imensamente na nossa fala e no nosso pensamento, segundo Vygotsky (1998).

Nessa perspectiva podemos afirmar que a dimensão afetiva também foi considerada por Vygotsky como parte do processo de desenvolvimento da criança, atuando em todo seu processo educativo, as emoções são esse organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações. Desse modo, a emoção mantém seu papel de organizador interno do nosso comportamento, Vygotsky (2010, p. 139). Cabe então ao professor fazer, com que as atividades sejam emocionalmente estimuladas, pois dessa forma serão facilmente lembradas, ao contrario poderão tornar-se indiferentes.

Afetivo e cognitivo são indissociáveis, influenciam-se mutualmente, são essenciais para no desenvolvimento psicológico e essenciais para que haja ensino-aprendizagem, sendo necessária a interação entre aluno e professor que

atuará como mediador do processo, colocando-se no lugar deles, entendendo suas necessidades e auxiliando para desfazer as barreiras existentes, o que a criança desenvolve hoje com auxilio ela será capazes de desenvolver posteriormente sozinha, transformando desenvolvimento proximal em real, que poderá acontecer através de estímulos afetivos. Desde o nascimento nos aprendemos a ser afetivos, não deixando essa potencialidade de lado quando nos anos escolares, nos desenvolvemos ate a morte, podendo ser compreendido a partir de sua base afetivo-volutiva.

A AFETIVIDADE E A APRENDIZAGEM NA VISÃO DE WALLON

Assim como Piaget, Wallon também dividi o desenvolvimento humano em etapas, que segundo sua teoria são cinco: impulsivo-emocional; sensório-motor e projetivo; personalismo; categorial; e puberdade e adolescência, sendo a afetividade a principal responsável pelo processo de desenvolvimento humano, ocupando então, lugar central nessa teoria, considerando também as dimensões motora, afetiva e cognitiva que sofrem influencias mutuas e formam a vida psíquica.

Wallon (2010) afirma que a expressão emocional é fundamentalmente social, por se expressar conforme aprendido, estimulado, procedendo e superando os recursos cognitivos. Sendo o ser humano intrinsecamente social, ele desenvolvesse culturalmente desde o nascimento, possibilitando então, o desenvolvimento cognitivo da criança, pela interpretação cultural feita pelo adulto dos gestos motores, sendo esses gestos emotivos. A atividade propulsora para Wallon, é a união cérebro e músculos sendo o movimento a chave para o desenvolver do pensamento, e consequentemente o desenvolvimento da criança Dantas (1992).

Assim como Vygotsky, Wallon também acredita que o meio social é essencial, influenciando no processo de desenvolvimento e consequentemente no ensino-aprendizagem, a criança começa a se desenvolver a partir das primeiras interações com o meio social no qual esta inserida, gesticulando, chorando, imitando, desenvolvendo a linguagem, dentre outras formas. Desse modo, Wallon considerada necessário que seja desfeito o pensamento adultocêntrico, onde pais, professores e adultos em geral, interpretam de forma equivocada os pensamentos e ações da criança, por observarem apenas a partir do seu próprio ponto de vista, desconsiderando os elementos da própria criança que a pratica.

No âmbito escolar o processo se dá da mesma forma, segundo Wallon (2010) o estabelecimento de vínculos afetivos entre aprendente e seu objeto de estudo faz com que o mesmo sinta vontade de aprender, elevando sua auto-estima, sendo assim, faz-se necessário considerar o aluno em todas as suas dimensões motora, afetiva e cognitiva. Visando o aluno como um ser completo e não fragmentado, desenvolvendo suas potencialidades, alcançando os objetivos de ensino.

Como a aprendizagem se desenvolve consequentemente ao desenvolvimento da afetividade, caberá ao professor estimular seus alunos de forma afetiva, assim como Chacón (2003) afirma, o ensino depende do contexto social e do comportamento humano dos envolvidos nesse processo para se efetivar, ou seja, depende do meio social no qual a criança esta inserida, bem como da relação existente entre os indivíduos, que favorecerá ou não o processo de ensino-aprendizagem, uma relação agradável entre professor e aluno servirá como estimulo, despertando na criança interesse na disciplina ministrada pelo mesmo.

CONSIDERAÇÕES

Após análise da teoria de Piaget, Vygotsky e Wallon, podemos concluir que os aspectos afetivos e cognitivos são indissociáveis, não podendo desconsiderar também fatores biológicos e ambientais, que influenciam no processo ensino-aprendizagem, considera-se tais aspectos visando à formação do individuo em todas suas dimensões e não em fragmentos.

Os educados não pode esquecer que seus alunos são serem humanos assim como eles, tratando os mesmos com humanidade reforçando sentimentos de empatia, exteriorizando as características positivas de cada um, pois todos as têm, mesmo aqueles indisciplinados, ha algo que o estimule a agir dessa forma, a desagradar. Coloque-se no lugar dos seus alunos, observe seus semblantes e expressões corpóreas, pequenas observações podem levar a grandes resultados, pois dessa forma o professor poderá compreender as expectativas e dificuldades dos mesmos, trabalhando a partir daí maneiras para transformar informações em conhecimento.

Um das funções do professor é estimular o aluno para que ele sinta vontade em aprender, um dos fatores primordiais para que isso aconteça é que o próprio professor ame o que faz, ele precisa gostar da sua profissão e das disciplinas que ministra, um professor desmotivado será incapaz de motivar seus alunos. Outra questão de suma importância é que ele tenha domínio do conteúdo ministrado, percebe-se atualmente a existência de diversos fatores que desestimulam a continuidade e aperfeiçoação dos professores em suas carreiras, vários profissionais encontram-se acomodados e desanimados com a própria profissão.

Uma criança afetivamente estimulada conseguirá expor as barreiras que impedem que o aprendizado aconteça sem medo de opressão, sentindo-se segura, o ensino fluirá naturalmente de forma humana, isso é possível quando estabelecendo dialogo entre professor e aluno, quando a criança se sente alvo do seu amor, recebendo a atenção que ela carece. O professor exerce poderosa influencia sobre seus alunos, mesmo sem ter consciência desse fato, em decorrência disso deve refletir sobre o que tem transmitido aos mesmo, quais marcas tem deixado.

Devemos refletir sobre nossa prática, talvez o insucesso dos nossos alunos seja mais responsabilidade nossa que necessariamente deles, devemos

planejar e replanejar nossas práticas diárias, desenvolvendo diversas metodologias de ensino, pois dificilmente conseguiremos motivar toda a sala com o mesmo método, sendo assim, hoje aplico um método especifico que sei que atenderá uma parcela dos alunos, amanhã aplico um diferente para atender a parcela não correspondida anteriormente, dessa forma terei atendido ao final os diferentes grupos de alunos existentes em uma mesma sala de aula.

Como afirma Henry Adams "Um professor é alguém que pega na sua mão, abre sua mente e, toca seu coração". Nessa perspectiva, nossa função não é ficar diante de tantos olhinhos como autoridade máxima de forma insensível e amarga, e sim transmitir além de informações, valores e acima de tudo amor, como seres humanos que somos não pensamos apenas, mas sentimos também.

REFERÊNCIAS

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia.** 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

CORREIA, Wilson. **Relação entre professor e aluno: para além do embrutecimento.** In: SIMKA, Sérgio; MENEGHETTI, Ítalo (Orgs.). **A relação entre Professor e Aluno**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

FARIA, Anália Rodrigues De. **O Desenvolvimento da criança e do Adolescente Segundo Piaget.** 4. ed. São Paulo: Ática, 2002.

MUSSEN, Paul Henry; CONGER, John Janeway; KAGAN, Jerome, HUSTON, Aletha Carol. **Desenvolvimento e Personalidade da Criança**. 3. ed. São Paulo: HARBRA, 1995.

PALOMARES, Eliana Regina. **Relação entre professor e aluno, a busca do elemento humano.** In: SIMKA, Sérgio; MENEGHETTI, Ítalo (Orgs.). **A relação entre Professor e Aluno**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

SIMKA, Sérgio. **Professor: o que você vai deixar na memória dos seus alunos?.** In: SIMKA, Sérgio; MENEGHETTI, Ítalo (Orgs.). **A relação entre Professor e Aluno**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

TAILLE, Yves De La; OLIVEIRA, Marta Kohl De; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: Teorias Psicogenéticas em Discussão. 21. ed. São Paulo: Summus, 1992.

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO HOSPITALAR: uma análise do currículo do curso de Pedagogia da UEG

Andréa Kochhann
Ana Paula Costa Santos
Dayanne Vitoria Lopes

A pesquisa apresentada vinculada a Universidade Estadual de Goiás, propôs discutir a formação do pedagogo hospitalar na UEG. A análise fundamenta-se na Resolução CNE/CP n. 01/2006 e no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UEG, matriz (2007-2009) documentos norteadores da formação do pedagogo. E também de questionários mistos com os coordenadores dos 15 Câmpus da UEG que ofertam o Curso de Pedagogia no ano de 2015.

O presente trabalho visa analisar o currículo no que tange os aspectos que podem nortear a formação do pedagogo para atuar em ambiente hospitalar. Mas também abre espaços para problematizar questões pertinentes ao campo filosófico, sociológico e educacional. Qual é a condição humana, que a educação constrói nesta pós-modernidade? Embasar no conceito grego "indivíduo" ou "pessoa"? Dispor-se de uma pedagogia de soluções imediatas ou de uma pedagogia para autonomia? Formar seguindo uma visão mercadológica ou humanista?

Para tal discussão alicerça-se a luz do Projeto Político do Curso (PPC) de Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás - Câmpus de São Luís de Montes Belos, matrizes referentes a 2007 a 2009, e por meio dos diálogos entre teóricos como Libâneo (2006), Silveira (2010), Freire (1993) e outros. Almeja-se apresentar a visão dos coordenadores de Curso de Pedagogia dos Câmpus da Universidade Estadual de Goiás (UEG) quanto ao que problematiza a formação do pedagogo hospitalar presente no currículo.

O CURSO DE PEDAGOGIA DA UEG: uma análise do currículo vigente

As discussões referentes ao currículo vem ganhando cada vez mais destaque no ambiente educacional, gerando inúmeras implicações, que remete a indagar que ideologias compõem as Matrizes Curriculares de nossas instituições de ensino? Ou para que(m) estas ideologias propõem a servir? Ao trabalhar com o termo "currículo", nos deparamos com inúmeras conceituações que se transmutam conforme o tempo, o espaço e, principalmente conforme as relações culturais e sociais, que disseminam em determinada sociedade.

Veiga (1991, p. 82) define o currículo como "conjunto das atividades da escola que afetam, direta e indiretamente, o processo de transmissão-assimilação e produção do conhecimento". Sendo assim, é importante ressaltar que o

currículo é o instrumento que irá permear os saberes sistematizados (ensino) e, os saberes populares (educação), saberes estes que exigem uma compreensão crítica e reflexiva do aluno. O currículo também é uma forma de representar a cultura no espaço escolar (PEDRA apud LIBÂNEO, 2001).

No âmbito educacional, o currículo encontra-se em três subsídios propícios, sendo este o currículo formal, o currículo real e o currículo oculto. O currículo formal é aquilo que se encontra escrito nos documentos da escola para ser seguido. Enquanto, o currículo real é considerado por acontecimentos que ocorre dentro da escola, que permeiam dentro das salas de aula, sendo o que a escola realmente faz em sua prática. E por fim, o currículo oculto, documento que não prescrito formalmente, mas que influencia na aprendizagem dos alunos, sendo estas experiências culturais, como por exemplo, a descriminação racial ou social do aluno.

Conforme afirma Libâneo, Oliveira e Toschi (2010, p. 363) "a distinção entre esses vários níveis de currículo serve para mostrar que aquilo que os alunos aprendem na escola ou deixam de aprender depende de muitos fatores, e não apenas das disciplinas previstas na grade curricular.". Uma instituição de ensino é marcada por um contexto repleto de diversidades culturais, sociais, econômicas e principalmente ideológicas, fator predominante que define o que aprender e como aprender.

Santos e Machado (2003, p. 1), deixam explícitos em seus escritos que o currículo floresce em "um campo social se o entendermos em um movimento de construção do trabalho intelectual e prático de estudiosos, [...] o currículo é elaborado em uma variedade de contextos sociais marcados por interesses e ideologias.". Ao se construir a partir de um contexto multicultural, o currículo não pode ser visto como algo homogêneo, permitindo consolidar suas raízes nos preceitos ideológicos da aristocracia.

Outro fator que abre espaços para a discussão é o Projeto Político Pedagógico (PPP). Um instrumento mediador entre teoria e prática, que visa refletir as intenções e objetivos abrangentes de todo o conjunto das atividades pertinente à educação básica. Porém, a análise partirá do Projeto Político de Curso (PPC), que se diferencia do PPP, por ser direcionado ao ensino superior e, por articular-se o ensino a pesquisa e extensão. Em um paralelo, o currículo trata da concretização do que foi previsto no Projeto Político Pedagógico ou no Projeto Político de Curso, no qual Forquin apud Libâneo et al (2003, p. 362) ressalta como:

> o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências, representações, tendências, valores) transmitidos (de modo explícito e implícito) nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização, isto é, tudo aquilo a que poderíamos chamar de dimensão cognitiva e cultural da educação escolar.

Sendo assim, mais do que traçar metas e objetivos, todo projeto, segundo Gadotti apud Veiga (2002), visa romper com o presente e tecer novas promessas para o futuro. Projetar é sair de sua área de conforto para arriscar-se na tentativa de atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade. Por isso, quando uma instituição que envolve ensino e educação, desenvolve um projeto, deve-se levar em conta que o mesmo, é um material construído para ser vivenciado em toda ocasião e, por todos os indivíduos envolvidos no processo de desenvolvimento humano.

Ao tecer a apreciação sob o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás - Câmpus de São Luís de Montes Belos, matrizes referentes a 2007 a 2009, propõe-se uma análise dos títulos que compõem no documento as temáticas que introduzam a missão institucional, a concepção do curso, os embasamentos das leis que norteiam a visão da formação do pedagogo na instituição, os objetivos a serem traçados e conquistados nesta formação, o perfil ou a identidade que o pedagogo formado na instituição deve vestir-se para dispor-se, a estas novas demandas de atuação que vêm surgindo na sociedade.

O conceito de missão pode ser subentendido conforme Jesus (2014) como um conjunto de ações que norteiam os objetivos institucionais, financeiros, humanos e sociais. É o meio pelo qual a instituição expressa à finalidade de sua existência, o que faz e, para quem faz. Deste modo, destaca-se para análise a missão da Universidade Estadual de Goiás, conforme apresentada no documento pelos seguintes escritos do PPC (2007, p. 23):

> Universidade Estadual de Goiás-UEG, instituição de caráter público e natureza educacional, científica e cultural, destina-se ao ensino, à pesquisa e à extensão, tendo por finalidade desenvolver, organizar, divulgar e partilhar conhecimentos e percepções, visando a formação integral do ser humano para uma atuação sócio-profissional solidária e coerente com as necessidades e a cultura goiana, com o objetivo de construir uma sociedade mais humana, justa e equilibrada, ampliando espaços, alavancando o progresso, plantando o desenvolvimento, valorizando o saber, a cultura e a verdade, em benefício das comunidades do Estado de Goiás.

Neste esboço que respalda os aspectos da missão da UEG, evidencia que, a instituição está tão ligada ao lucro quanto ao seu objetivo social. Ao propor uma formação integral do ser, direciona-se para uma formação holística e humanística, porém, ao inferir uma formação sócio- profissional solidária e coerente com as necessidades e a cultura goiana, induz a pensar também em uma preparação do pedagogo para o mercado.

A UEG apresenta como necessidade para o Curso de Pedagogia, formar o pedagogo para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil, na Gestão Educacional, tanto em espaços escolares, como

não escolares. Este parecer também se espelha visivelmente na Resolução CNE/CP 01/2006 no art. 2 no qual certifica a docência como identidade do pedagogo, dando ênfase na formação do pedagogo para atuação na educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, ou em outras áreas que demanda conhecimentos pedagógicos.

A concepção do curso apresentada pelo PPC (2007, p. 10) da UEG baseia-se na Resolução CNE/CP 01/2006 esboçando que:

> O curso deverá preparar o pedagogo para atuar tanto em espaços escolares e não escolares, sendo na docência, produção/difusão do conhecimento científico e tecnológico no campo educacional, e também possibilitará uma formação capaz de atuar nos processos sociais e criar alternativas com potencial para enfrentar as problemáticas que emergem no mundo atual.

Conforme a concepção exposta acima, Libâneo (2006) alerta quanto ao termo "Docência", inferido que a Resolução CNE/CP 01/2006 no parágrafo 1º artigo 2 induz a redundância da pedagogia a docência, uma vez que, também é oficio do pedagogo a Gestão Educacional em espaços escolares e não escolares. Os demais termos educação, pedagogia também estão impregnados de incertezas em seus significados e, a falta de posicionamento na atuação profissional, existente no principal documento que rege o curso de pedagogia, marca profundamente dentro do Projeto Político de Curso de Pedagogia da UEG, a indefinição de assumir uma posição frente à formação do pedagogo.

Ao subsidiar a formação do pedagogo, registram-se também no PPC (2007, p. 26) da UEG, os objetivos gerais e específicos do curso, delimitando como objetivo geral "Formar o pedagogo com bases sólidas a partir da pesquisa e da prática pedagógica, para atuar na gestão de espaços escolares e não-escolares, na docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além da docência para jovens e adultos.".

O objetivo geral é bem preciso quanto à formação do pedagogo, ressaltando que é no ato de pesquisar que esse profissional expandirá sua atuação, chegando ao ponto em que o ensino e a extensão surgem como reflexo da pesquisa. Sendo assim, a falta de pesquisa no campo da pedagogia hospitalar marca-se com o maior desafio para fornecer uma formação do pedagogo hospitalar.

Traçado o objetivo geral, esquematiza-se na sequência do documento os objetivos específicos para o Curso de Pedagogia na UEG, PPC (2007, p. 26-27):

> a) Identificar as características dos alunos quanto à sua forma de aprender, de desenvolver-se e de interagir socialmente;
> b) Dar tratamento adequado às características específicas de cada faixa etária atendida;
> c) Realizar as adaptações curriculares necessárias para o atendimento as

> características especificas dos estudantes integrados no ensino regular, que apresentam necessidades especiais;
> d) Reconhecer as necessidades próprias e diferenciadas dos estudantes que apresentam situações especiais, propondo e desenvolvendo metodologias educacionais adequadas;
> e) Formular um plano de avaliação da aprendizagem, utilizando estratégias e instrumentos diversificados, de forma a poder captar toda a gama de resultados pretendidos com as situações de ensino criadas;
> f) Dominar estratégias de gestão da classe e dos instrumentos para a organização das condições de ensino, de modo a potencializar a aprendizagem dos estudantes com diferentes níveis e ritmos de aprendizagens.
> g) Utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira regional e local, para explicar o contexto em que está inserida a prática educativa, bem como as relações entre o contexto social e a educação;
> h) Refletir sobre a própria prática analisando o efeito das ações propostas sobre os estudantes, pais e colegas, de forma a aprimorá-las, avaliando seus resultados e sistematizando conclusões a respeito;
> i) Elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho, empenhando-se em compartilhar a prática para produzir coletivamente;
> j) Atuar como cidadão e como profissional consciente e responsável, trabalhando por princípios da ética democrática, dignidade, respeito mútuo, justiça, participação, responsabilidade, dialogo e solidariedade;
> *k) Ter qualificação para atuação em outros meios educacionais não escolares tais como empresas, sindicatos entre outros;* (grifo nosso)
> l) Estar apto a atuar nas funções de gestão dos sistemas e processos educacionais como também da coordenação pedagógica.

Para o sociólogo Bauman (1996) estamos vivendo nesta pós-modernidade uma modernidade líquida, da perca de valores e soberania do individualismo. Para tanto, ao apreciar os objetivos específicos pautados no PPC da UEG, destaca três princípios que norteiam a formação do pedagogo: democracia, dignidade e, solidariedade. O princípio da democracia deve dispor-se da igualdade e inclusão de classes, culturas, etnias, crenças e valores. A dignidade por sua vez, baseia-se na liberdade inferior do ser, o que a pessoa traz com ela como valor próprio, Kant na obra ***Fundamentação da metafísica dos costumes*** discorre com muita precisão crítica e filosófica acerca da dignidade da pessoa humana.

Por último, respalda-se também o princípio da solidariedade, o qual parte da premissa em ver o outro não como um espírito individualista, mas como pessoa. Segundo Silveira (2010) Emmanuel Mounier (1905-1950), na teoria do personalismo define o termo pessoa, não como um poço raso, mas um ser encarnado na história. E sendo um ser-histórico, não pode permitir-se regredir a alusão de uma cultura da aparência, em que o *ter* torne-se a chave para a sua própria liberdade.

É importante em nossa análise fazer esta desmistificação de termos com apontamentos filosóficos, para que não ocorra a mesma visão de homem/ser humano, tida em outras épocas do percurso histórico. Presenciamos no capítulo I apontamentos de alguns pareceres, resoluções e, leis, que durante algum tempo, nortearam a educação brasileira. Tais regulamentações implantadas, sempre estiveram dispondo uma formação individualista engajada pelo capitalismo. Formava-se para aprimorar a mão-de-obra às exigências do mercado. Agora, analisando os novos documentos que regem a educação, em especial, o Curso de Pedagogia, questionamos se não estão sendo impostos, mesmo de forma ocultada, os mesmos padrões para formação do pedagogo?

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da UEG apresenta as mesmas incertezas, contidas na Resolução CNE/CP 01/2006 em que se refere à formação do pedagogo, formar no sentido que humaniza ou que comercializa. Essa indecisão, gira em torno de uma problemática maior, a crise de paradigmas enfrentada em todos os setores sociais (educação, economia, política, religião e, etc.). Para tanto, a discussão da formação do pedagogo hospitalar, surge como exteriorização dessa problemática, pois, enquanto o currículo tenta superar os ranços ainda visíveis do paradigma cartesiano, o mesmo também é impregnado pelas necessidades de mudanças trazidas pelo paradigma holístico/emergente.

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO HOSPITALAR NA UEG: a visão dos coordenadores do curso

A Universidade Estadual de Goiás tem seus primeiros escritos documentados na década de 1980, fundamentando em diversos aspectos da sociedade para a implantação de uma Instituição de Ensino Superior pública, gratuita e com condições de qualidade e democrática. A Universidade Estadual de Goiás nasceu com o propósito de transformação regional e de inclusão social, contribuindo para o desenvolvimento e a modernização da região goiana. Os Câmpus da UEG são localizados nos variados municípios do Estado de Goiás, tendo 42 Câmpus. Destes, 15 oferecem o Curso de Pedagogia, sendo São Luís de Montes Belos, Crixás. Formosa, Uruaçu, Inhumas, Anápolis, Câmpus Belos, Goianésia, Itaberaí, Jaraguá, Luziânia, Minaçu, Pires do rio, Quirinópolis e São Miguel do Araguaia.

Visando discursar sobre a formação do pedagogo na Universidade Estadual de Goiás, foi enviado para todos os coordenadores do Curso de Pedagogia um questionário misto[1], com o intuito de compreender como os Câmpus tem desenvolvido a formação do pedagogo para atuar em espaços hospitalares, bem como, mapear se esta formação abarca uma visão humanística ou mercadológica.

[1] *O Questionário aplicado aos coordenadores de Curso de Pedagogia da UEG encontra-se no Apêndice I.*

Para a realização do questionário foram almejados atingir 50% das respostas dos coordenadores do Curso de Pedagogia, porém, atingiu-se apenas 20%, com dados obtidos dos coordenadores de curso dos Câmpus de Inhumas, Minaçu, São Luís de Montes Belos, Uruaçu e Formosa. Apresentaremos os dados coletados em tabelas, contemplando as questões objetivas contidas nos questionários. O questionário totalizava 05 questões fechadas e 04 questões abertas, conforme Apêndice 01.

Quadro 01 – Existência de AEA sobre Pedagogia Hospitalar

PERGUNTA	INSTITUIÇÃO	RESULTADO
No Câmpus onde você atua, tem ou já teve alguma AEA no curso de Pedagogia específica para a formação do pedagogo hospitalar?	UEG/Formosa	Sim
	UEG/Inhumas	Sim
	UEG/Minaçu	Não
	UEG/São Luís de Montes Belos	Não
	UEG/ Uruaçu	Não

Fonte: As pesquisadoras

Conforme os dados obtidos na tabela n. 01, percebe-se que entre os 05 Câmpus que responderam ao questionário, apenas 02 já ofertaram ou ainda continuam ofertando uma Atividade de Enriquecimento e Aprofundamento (AEA) na matriz do curso de Pedagogia referente ao ano de 2007/2009. Sendo que, a escolha desta AEA depende de alguns critérios para ser inserida, tais como: a demanda da região e a necessidade dos alunos, que deve ser aprovada no Colegiado Acadêmico. Cumpre aqui questionar o que levou o Colegiado de dois Câmpus escolherem disciplinas que contemplem a Pedagogia Hospitalar e os outros Câmpus não escolherem. Seria porque a região requer esse profissional? Seria porque os docentes entendem essa necessidade?

Quadro 02 – As disciplinas obrigatórias na matriz curricular de 2007/2009

PERGUNTA	INSTITUIÇÃO	RESULTADO
A matriz curricular de 2007/2009 do Curso de Pedagogia contempla disciplinas obrigatórias que visem à formação do pedagogo para atuar em espaços não escolares?	UEG/Formosa	Sim
	UEG/Inhumas	Não
	UEG/Minaçu	Não
	UEG/São Luís de Montes Belos	Não
	UEG/ Uruaçu	Não

Fonte: As pesquisadoras

Mediante os dados obtidos na segunda questão, observa-se que apenas 01 Câmpus entende que existem disciplinas obrigatórias dentro da matriz curricular 2007/2009 do Curso de Pedagogia que contempla a discussão da pedagogia em espaços não escolares. Pode ser que esta resposta esteja relacionada à oferta de AEA que se torna obrigatória.

Quadro 03 – Existência de Projetos de Pesquisa sobre Pedagogia Hospitalar

PERGUNTA	INSTITUIÇÃO	RESULTADO
O Câmpus desenvolve projetos de *pesquisa (iniciação científica)* com foco na pedagogia hospitalar?	UEG/Formosa UEG/Inhumas UEG/Minaçu UEG/São Luís de Montes Belos UEG/ Uruaçu	Não Não Não Não Não

Fonte: As pesquisadoras

Com o foco na pesquisa (*iniciação científica*) nenhum dos Câmpus dispõe de trabalhos na área da Pedagogia Hospitalar. Muitos coordenadores respaldaram no decorrer do questionário que este déficit na pesquisa é ocasionado pela quantidade significativa de clientela em outras áreas de atuação do pedagogo, mais precisamente na instituição escolar, enquanto a Pedagogia Hospitalar atende uma minoria desta clientela. Outro fator de questionamento nesse momento é se de fato os Câmpus têm se dedicado a Pesquisa. Pois, pode não ter pesquisa nessa área porque não ocorre pesquisa no Câmpus.

Com base nas respostas, nota-se na tabela 03 que apenas 01 Câmpus já desenvolveu projeto de extensão na área hospitalar, elencando a possibilidade aos acadêmicos atuarem e, compreenderem como ocorre, na prática, a Pedagogia Hospitalar. No entanto, ainda há poucos estudos que propicie a difusão do conhecimento sobre a prática da Pedagogia Hospitalar.

Quadro 04 – Existência de Projetos de extensão sobre Pedagogia Hospitalar

PERGUNTA	INSTITUIÇÃO	RESULTADO
O Câmpus desenvolve projetos de extensão com foco na pedagogia hospitalar?	UEG/Formosa UEG/Inhumas UEG/Minaçu UEG/São Luís de Montes Belos UEG/Uruaçu	Não Não Não Sim Não

Fonte: As pesquisadoras

Referente à questão abaixo percebe-se a confluência entre os 05 Câmpus que ofertam o Curso de Pedagogia no que infere sobre o Estágio Supervisionado em Pedagogia. Nota-se que, mesmo todos os Câmpus concordando sobre a necessidade do pedagogo estagiar em outro espaço que não seja a Educação Infantil ou o Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, isso não ocorre na prática.

Quadro 05 – Visão dos Coordenadores sobre o Estágio Curricular do Curso de Pedagogia

PERGUNTA	INSTITUIÇÃO	RESULTADO
Na sua opinião, o Estágio Curricular Supervisionado obrigatório para conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia na UEG, deveria contemplar no Projeto Político do Curso (PPC), além das horas prescritas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 que atendem prioritariamente para a formação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma formação para espaços não escolares?	UEG/Formosa	Sim
	UEG/Inhumas	Sim
	UEG/Minaçu	Sim
	UEG/São Luís de Montes Belos	Sim
	UEG/Uruaçu	Sim

Fonte: As pesquisadoras

O questionário aplicado valeu-se também de questões discursivas, assim configuradas, Explique como os docentes ou a coordenação tem atuado para que os alunos tenham conhecimento acerca das atividades que o pedagogo pode desenvolver no espaço hospitalar? Dos 05 questionários averiguou-se os seguintes dados: o coordenador de Formosa respondeu da seguinte maneira, "*Tivemos um AEA onde a professora abordou como seria esses espaços não escolares, aprofundando na Pedagogia empresarial, onde os alunos puderam fazer uma pesquisa de campo em algumas empresas de Formosa. Outra oportunidade foi o XI Seminário de Pedagogia onde foi trabalhado as áreas fora da escola que os acadêmicos poderiam atuar...*".

O coordenador de Inhumas respondeu que *"O tema tem sido discutido por meio de disciplinas como AEA. Mas já consta uma disciplina na nova"*. O coordenador de Minaçu respondeu que "*O tema é abordado em palestras e como complementação em conteúdos da disciplinas que já existentes, ou em trabalhos de conclusão de curso*". O coordenador de São Luís de Montes Belos respondeu que "*Desde 2009 a matriz curricular é contemplada todos os anos com disciplina na forma de AEA em Pedagogia em Espaços não Escolares e dentro*

d'a disciplina trabalha-se a Pedagogia no Espaço Hospitalar". O coordenador do Câmpus de Uruaçu não respondeu às questões discursivas.

Mediante a confluência entre as 04 respostas, percebe-se que os docentes e os coordenadores têm buscado em suas práticas, desenvolver alternativas pedagógicas que contemplem as variadas áreas de atuação em que o pedagogo pode trabalhar, bem como a Pedagogia Hospitalar. Percebe-se que, tal temática tem sido trabalhada nos Câmpus em variadas facetas, tais como: em palestras, em minicursos e disciplinas de AEA, proporcionando momento de reflexão sobre a prática em outras áreas de atuação.

A sétima questão propõe discursar sobre o ponto de vista dos coordenadores sobre a respeito da relevância na formação da clientela para atuar nos espaços não escolares, ficando assim estabelecida, "Você concorda que não se dá a devida importância em capacitar profissionais para atuarem em espaços não escolares, por não haver um número significativo de clientela? Justifique". O coordenador de Formosa respondeu que "*SIM. Porque não é abordado profundamente os espaços não-escolares e assim não abre os olhos deles para ver se gostariam de atuar ou não nesses espaços. Por ex. temos em Brasília o Hospital Sara K. que tem concurso para o pedagogo atuar nessa área com as crianças ali internadas*".

O coordenador de Inhumas respaldou que, "Concordo. *O foco do curso de Pedagogia centra-se na educação escolar, educação infantil e Anos iniciais. Penso que a clientela nos espaços não escolares existe, o que falta é prever na formação inicial discussão teórico-conceitual e busca de práticas que contemplem a pedagogia em espaços não escolares. Ou seja, dar mais visibilidade para outras possibilidades de atuação do pedagogo*". Para o coordenador de Minaçu contrapõem-se a tal questionamento, elencando que, "*Não. A clientela existe, a falta de capacitação de profissionais se dá mais pela falta de interesse das instituições que oferecem os cursos de graduação*". Corroborando com o coordenador de Minaçu, a coordenadora de São Luís de Montes Belos infere que "*Não concordo, a questão da clientela perpassa pela questão além dos espaços da Universidade, ou seja tem que haver adesão nos projetos das empresas públicas e privadas, dos hospitais e dos presídios e outros espaços*". O coordenador de Uruaçu não respondeu sobre tal questionamento.

Nota-se que, esta questão acerca dos números significativos da clientela influencia na formação do pedagogo hospitalar. Os coordenadores do Câmpus de Formosa e Inhumas apontam que a falta de clientela ocasiona e justifica a ocultação desses espaços não escolares, em especial o hospitalar, negando ao acadêmico o direito de escolha de atuação. Contrapondo sobre tal temática, os coordenadores de São Luís de Montes Belos e Minaçu argumentaram que não há a falta de clientela, mais sim o desinteresse por parte da instituição, tanto a de ensino em não fornecer a formação para os espaços não escolares, como

também as demais instituições (hospitais, presídios, empresas privadas e públicas, e outras), que não dispõem junto a Universidade espaços para a prática de estágios, em projetos de extensão e pesquisa.

No que infere-se sobre a penúltima questão, fica assim configurada "Na sua visão o currículo do Curso de Pedagogia exerce uma função mercadológica ou humanista para a formação do pedagogo?". Nesse sentido, os coordenadores contemplam alguns apontamentos em suas respostas, ficando assim a resposta do coordenador de Formosa "*Sim, mais poderia melhorar*". O coordenador de Inhumas acentuou que "*O Currículo do curso de Pedagogia da UEG está em consonância com uma formação mais humanística sim. Apesar das lacunas que ainda existem, é um currículo que contempla reflexões sobre práticas que levem em conta o resgate da formação mais humana. Claro que colocar isso em prática vai depender muito da concepção dos gestores, principalmente da coordenação do curso de Pedagogia que deve fomentar essa discussão para além da sala de aula. Promover projetos e incentivar o exercício da alteridade é fundamental na formação do pedagogo*". O coordenador de Minaçu ponderou que "*Tem uma visão humanista, nas na realidade é bem específico para atender demanda de mercado sim.*" É por fim, a coordenadora de São Luís de Montes Belos respondeu que "*O Curso de Pedagogia exerce ambas as funções*".

Perante as argumentações coletadas, os coordenadores posicionam que a Universidade Estadual de Goiás exerce tanto uma visão humanística como mercadológica para a formação do pedagogo. Destacou que há um velamento no processo educacional e, de formação do pedagogo. Pois, o currículo formal tende a superar a pedagogia de mercado que impulsiona para a formação de pedagogos habilitados para atenderem somente à grande demanda na área da Educação Infantil e nos primeiros Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Por outro lado, o currículo real apresenta algumas lacunas, primeiro por deixar nas mãos dos gestores o poder de decisão na escolha de seguir uma tendência humanística ou uma tendência crítica. Este talvez seja o principal afrontamento para que se discuta a formação do pedagogo hospitalar, a falta de um currículo democrático-participativo, em que o direito de escolha, não se limita apenas aos gestores, mas também a toda a sociedade acadêmica.

No que tange a última pergunta do questionamento, ficou assim configurada "A Resolução CNE/CP nº 01/2006, segue uma tendência tradicional ou crítica para a formação de pedagogos?". Com base nisso, o coordenador de Formosa respondeu que, "*Creio que uma tendência tradicional*". O coordenador de Inhumas ponderou-se que "*Penso que em alguns aspectos ainda é tradicional, mas já prima por uma formação crítica sim. Agora a Resolução Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015, está bem mais ampla e crítica contemplando temas específicos das licenciaturas e da formação inicial e continuada muito além da Resolução de 2006, principalmente no que se refere a parte prática da formação do pedagogo*".

O coordenador de Minaçu acentua que "*A resolução segue ainda uma tendência tradicional, mas depende muito da atuação do docente do curso de graduação para formar professores críticos. Contudo a resolução de 2015 já abrange uma tendência mais crítica*". A coordenadora de São Luís de Montes Belos infere sobre o assunto que "*Em alguns aspectos dentro da Resolução percebe-se uma tendência tradicional, em outros aspectos, por exemplo quando se fala da formação do Pedagogo para outros espaços e não somente da sala de aula percebe-se um avanço nesta questão, portanto abre-se para uma tendência crítica*".

Nota-se a assimilação nas 04 respostas dos coordenadores do Curso de Pedagogia, no qual acentuam a contradição e a lacuna na Resolução CNE/CP nº 01/2006, repercutindo um currículo tecnicista, visando atender a demanda para o mercado de trabalho. Porém, o currículo também contempla a tendência crítica para a formação e atuação de pedagogos, abrangendo em espaços escolares e não escolares, além de estar apto à difusão do conhecimento científico em outras áreas de atuação que vai além da sala de aula, como a Pedagogia Hospitalar.

Percebe-se que a Resolução CNE/CP nº 01/2006 ao mesmo tempo que proporciona um repensar sobre a atuação e formação do pedagogo, ocasiona uma fragilidade no que tange ao seu documento legal, pois ao mesmo tempo que a Universidade vêm discursar em seu currículo a tendência crítica para solucionar e atender as necessidades da sociedade atual, o Curso de Pedagogia ainda não rompeu as barreiras do modelo tradicional. Mas é um desafio a ser rompido, porque a quebra de paradigmas não ocorre de forma imediata e sem deixar vestígios, sendo um processo árduo que requer dos seus participantes (profissionais da educação, pesquisadores e comunidade) uma entrelaçar de objetivos em comum que promovam o desenvolvimento do ser e do meio em sua volta.

CONSIDERAÇÕES

À luz dos resultados obtidos, prima considerar que ainda há muito por fazer para que os Câmpus que ofertam o Curso de Pedagogia concretizam em sua totalidade o que encontra escrito no esboço do currículo formal. Nessa ótica, mesmo os questionários não sendo respondidos por todos os Câmpus que ofertam o Curso de Pedagogia na UEG, possibilitou dizer que os objetivos foram alcançados, na medida em que mapeamos algumas possibilidades e fragilidades para a formação do pedagogo hospitalar.

Foi constatado como fragilidade que o Curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Goiás no que dispõem ao ensino, a pesquisa e a extensão, encontra-se carente de discussões nos três eixos norteadores da instituição. Porém, foi delineado como uma possibilidade de superar a falta de formação de pedagogos para atuação em hospitais, o preparo e investimentos nas pesquisas acadêmico-científicas. A análise do currículo aponta isso, é o ato de pesquisar que mudará as ações extensionistas e as argumentações no ensino.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Cegueira Moral**: a perda da sensibilidade na modernidade líquida. Zahar, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP, Nº. 1,** de 15 de Maio de 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 3. Ed. São Paulo, 1993.

JESUS, Sergio Luiz. **A importância da missão, visão e valores de uma empresa**. Disponível em: <http://www.skywalker.com.br/artigos/gestao/missao.html>.

LIBÂNEO. **José Carlos.** Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. Curitiba: Educar, n.17, p. 153-176. 2001.

LIBÂNEO, João Carlos et. al. O sistema de organização e de Gestão da Escola: teoria e prática. In. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública** – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21 ed, 2006, 21º edição.

LIBÂNEO, José, Carlos; OLIVEIRA, João, Ferreira; TOSCHI, Mirza, Seabra. **Educação Escolar***:* políticas, estrutura e organização. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PPC. Projeto Político do Curso de Pedagogia do Câmpus de São Luís de Montes Belos. 2007.

SANTOS, Bergston Luan; MACHADO, Liliane Campos. **O currículo:** teoria, história e prática docente. Disponível em: http://www.copednm.com.br/terceiro/images/anais/saberes_praticas_educativas/pdf/bergston_luan.pdf . Acessado em: 15 de Novembro de 2014.

SILVEIRA, Carlos Roberto da**. O humanismo personalista de Emanuel Mounier e a repercussão no Brasil**. Disponível em: htpp://livros01. Livrosgratis.com.br/cp137716.pdf. Acessado em: 20/08/2015.

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PESQUISADOR: uma análise à luz do currículo da Universidade Estadual de Goiás

Andréa Kochhann
Ana Paula Arantes

O objetivo desse texto é discutir a formação do pedagogo no tocante a pesquisa, ao passo que almejamos inferir a importância da pesquisa enquanto professor pesquisador para o seu desenvolvimento profissional. A metodologia é bibliográfica e de campo. Para a análise da formação do pedagogo na Universidade Estadual de Goiás, no Câmpus São luís de Montes Belos, valer-se-á do currículo do curso de Pedagogia e os demais documentos legais que dão base ao curso, no que se refere a formação do professor pesquisador. A base teórica para a discussão será Saviani, Brzezinski, Aranha, Cambi, Xavier, Machado, Romanelli, Demo, entre outros e também por meio dos documentos legais: Manifesto dos Pioneiros, Pareceres 251 e 252, Constituição de 1988, LDB 9.394 de 1996, Resolução CNE/CP n. 01/2006. Será discutida a identidade do pedagogo na visão de Brzezinski e no que se refere à pesquisa por meio da análise de três livros de Pedro Demo, "Educar pela pesquisa", "Pesquisa: princípio científico e educativo", e o terceiro é o "Professor do futuro e a reconstrução do conhecimento". Essa discussão compõe as atividades do projeto de pesquisa "Aprendizagem Significativa e a Filosofia como contribuição para a construção da autonomia" do GEFOPI – Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade, do Câmpus São Luís de Montes Belos, da Universidade Estadual de Goiás, e também compõe o segundo parte do trabalho monográfico. Essa temática deve compor os cursos de licenciatura.

O texto buscou compreender como incide a formação do pedagogo, referente a pesquisa e por conta disso fez se necessário estudar a formação do pedagogo com bases nos documentos legais. Dessa forma quiz-se apresentar a história do curso de Pedagogia no Brasil, com base em sua historicidade, por meio de seus marcos legais, acontecimentos no decorrer dos anos e discussão das mudanças ocorridas na Resolução CNE/CP n° 01/2006, e também na formação do profissional.

Almejou-se mostrar o perfil do pedagogo pesquisador e desmitificar os ritos que cercam o profissional, inferindo que em muitos casos ele não atua com pesquisas, apenas termina a sua formação e quiçá, nem mesmo é formado para ou com a pesquisa. Por meio da análise dos documentos e da historicidade pretende-se mostrar a importância da pesquisa para a formação do pedagogo, de como ela pode ajudar no seu desenvolvimento e desempenho no mercado de trabalho, desenvolvendo um profissional qualificado.

A HISTORICIDADE DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: da tendência tecnicista à crítica

O curso de Pedagogia teve três marcos legais de características tecnicistas e um marco legal de característica mais crítica. O primeiro marco foi em 1939 com a criação do curso de Pedagogia, seguindo o modelo do Padrão Federal 3+1. O segundo marco foi em 1962 com o Parecer CNE/CP n° 251/62, que tentou superar a dicotomia do Padrão Federal. Esse Parecer surgiu por consequência da LDB n° 4.024/1961. O terceiro marco foi consequência da Lei n. 5.044/1968, da Reforma do Ensino Superior, surgindo o Parecer CNE/CP n° 252/68, que também tentou acabar com a formação tecnicista do pedagogo.

O quarto marco legal surge por reflexo da Constituição de 1988 e da Nova LDB 9.394 de 1996. Em 2005 depois de várias tentativas, foi criado o Parecer CNE/CP n° 05/2005 que apresentava a identidade do pedagogo. O artigo 14 desse Parecer foi questionado e modificado pelo Parecer CNE/CP n° 03/2006. Esse Parecer foi avaliado e homologado como Resolução CNE/CP n° 01/2006, sendo o primeiro marco da concepção crítica.

De acordo com Xavier (1994) as primeiras Escolas Normais foram constituídas no período colonial de Regência (1831-1840) e também nas duas primeiras décadas do Segundo Reinado. Até meados de 1860, existiam cerca de seis escolas em todo país, estavam localizadas nos centros mais populosos das regiões Norte, Nordeste e Sudeste. Essa modalidade de ensino serviu para padronizar a formação dos candidatos aos concursos de magistério. Porque até então não existiam cursos superiores específicos para formação de professores.

Brzezinski (1996) discute que a Escola Normal, foi por quase um século, o principal local de ensino, sendo obrigatório para a formação de professores, eram formados para atuarem nas escolas: fundamental, complementar e também nas escolas normais. A autora também diz que as escolas normais eram instáveis, de forma que durante o Período Colonial de Regência, essa instabilidade dificultava a função da escola de formar "professores primários". De forma que para solucionar esse problema, criaram a reforma da "instrução pública", escrita por Leôncio de Carvalho em 1879.

Saviani (2009) aponta que apesar da formação docente ocorrer por meio da via normalista, na qual foi adotada a partir de 1835, essa modalidade só adquiriu certa estabilidade em 1870. Esse tipo de formação permaneceu no decorrer do século XIX, no entanto era uma alternativa sujeita a modificações. As escolas normais preconizam uma formação específica, no qual os professores deveriam ter o domínio dos conteúdos ministrados nas escolas das primeiras letras. O currículo era determinado pelas matérias ensinadas nessas instituições, eles desconsideram o modelo didático-pedagógico.

Brzezinski (1996, p. 46) assinala que "Com as transformações nos setores econômico, politico e social houve um redimensionamento dos problemas

educacionais por influências dos novos ideias pedagógicos, assentados no ideário liberal". Por conta disso, tornou-se necessária uma reforma educacional, surgiu então um movimento reformador firmado nos princípios liberais da Pedagogia Nova, na liberdade de iniciativa e da igualdade perante a lei. No início do século XX ocorreram vários debates referentes a educação, por conta do processo de redemocratização do país.

Como consequência dos debates da década de 1920 e do Golpe de 1930, a educação brasileira começa a mudar e as escolas normais se transformam em curso de Pedagogia. Os debates, da década anterior, foram organizados em um documento. Os pontos apresentados no Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932, apresentavam a necessidade de um olhar mais profundo quanto à formação de professores para o campo educacional. Os marcos legais de 1939, 1962 e 1968 demonstraram que o curso de Pedagogia ao longo dos anos, apresentou características de formação tecnicista. Após a redemocratização, em 1985, com a elaboração da nova Constituição, em 1988, essa tendência tecnicista aparentemente poderia mudar. Visto que o discurso era de um processo de redemocratização em todos os campos sociais, inclusive o educacional.

Visto que por conta da nova fase, na qual o país entrará, intensificaram as discussões a cerca de uma identidade do pedagogo, sendo que por conta desse processo a formação de professores foi alvo dos documentos legais, que provocaram mudanças no curso de Pedagogia. Isso foi possível porque a Constituição Brasileira de 1988 apresentou características para uma nova democracia. De acordo com (Machado, 2013, p. 38) "A Constituição Federal Democrática do Brasil teve nove títulos e 245 artigos. Essa é a sétima constituição brasileira desde a independência do Brasil, em 1822. É a Constituição mais completa quanto às questões democráticas".

Nesse cenário, a tendência crítica inicia sua trajetória de construção, no que se refere à identidade do pedagogo. Pois, foi homologado o Parecer CNE/CP n° 05/2005 que apresenta as Diretrizes para o curso de Pedagogia. Contudo, foi questionado o seu art. 14, sobre a formação para gestão educacional em cursos de especialização que todos os licenciados deveriam fazer. Assim, surge o Parecer CNE/CP n° 03/2006 modificando o art. 14 do Parecer CNE/CP n° 05/2005 alegando que o Pedagogo era o único licenciado habilitado a ser gestor com sua graduação. Os demais licenciados deveriam cursar especialização. O Parecer CNE/CP n° 03/2006 foi analisado e aprovado, tornando-se a Resolução CNE/CP n° 01/2006 que apresentou as Diretrizes para o Curso de Pedagogia.

Mediante o proposto a cerca da trajetória do pedagogo, pode-se observar as dificuldades enfrentadas pelos educadores, no que se refere a formação do pedagogo e consequentemente a sua identidade, de modo que esta fora questionado e desvalorizada, no entanto a classe dos educadores

continuaram lutando pela causa, de modo que foram criadas diretrizes para legitimar o curso. Desse podemos concluir a necessidade dessa identidade *Unitas Multiplex* para o seu desempenho, independente de suas funções como professor, gestor e pesquisador. De modo que inferir a necessidade desse pedagogo ser formado no campo da pesquisa, para problematizar a sua prática e reinventar-se constantemente.

A IDENTIDADE DO PEDAGOGO NO BRASIL: uma concepção a ser discutida

Na concepção de Brzezinski (2011) a identidade do pedagogo como professor-pesquisador-gestor no meio educacional vai ser construída por meio das mediações estabelecidas pelas relações humanas, na qual a atitude parte da pessoa e se insere na sociedade. De modo que essa identidade deve ser construída na cultura do curso de Pedagogia, naqueles quem negam essa identidade advinda das culturas alheias como parte da cultura brasileira para formar profissionais da Educação.

De modo que se afere a importância da pesquisa para a formação do pedagogo e também a sua influência no desenvolvimento desse profissional, seja na sua formação continuada no decorrer do curso ou como docente, no intuito de incentivar seus alunos na busca pela aprendizagem. De acordo com Silva (2011) o professor que utiliza da prática docente para minimizar a pesquisa cientifica torna-se limitado, por conta das condições para exercer sua prática, como consequências têm a estrutura física, organizacional, os recursos materiais e principalmente a falta ou o não emprego de politicas relacionadas a pesquisas na esfera da instituição.

Em suma, nota-se a necessidade da pesquisa para a formação dos discentes do curso de Pedagogo, como de seus professores nas universidades e também dos alunos das escolas, pois ela tem objetivo desenvolver e instigar o conhecimento do aluno e também ela é caracterizada pela capacidade de se reinventar-se pelo processo do conhecimento reconstrutivo. Por conta da inferência da utilização da pesquisa no campo educacional, discutir-se o perfil do pedagogo pesquisador por meio da análise de três livros de Pedro Demo, um autor que possui vários livros sobre a temática e defende a sua utilização no meio educacional.

Para discutir a identidade do pedagogo pesquisador se elegeu três livros de Pedro Demo. Esse autor foi escolhido por ser muito conhecido na área da Pedagogia e discutir a temática afirmando que "a atividade da pesquisa é reconhecida como a razão fundante da vida acadêmica." (1989, p. 11). O primeiro livro a ser analisado é o "Educar pela pesquisa", o segundo é "Pesquisa: princípio científico e educativo", e o terceiro é o "Professor do futuro e a reconstrução do conhecimento". Com essa análise literária objetiva-se compreender a

concepção de pesquisa do Demo. Os três livros de Demo abordam a pesquisa como alicerce formador e de atuação do professor. Como o pedagogo é professor, corrobora-se com Demo, que precisa ser pesquisador. Além de que a identidade do pedagogo como produtor de conhecimento, enquanto pesquisador está previsto no art. 3 da Resolução CNE/CP n° 01/2006.

O livro "Educar pela pesquisa" é organizado em duas partes, de modo que na primeira o autor foca na educação básica, com o tema "O desafio de educar pela pesquisa na educação básica", constituindo em subdivisões nos itens: pressupostos, pesquisa no aluno e pesquisa no professor. A segunda parte é voltada para a educação acadêmica, tendo como tema "Currículo Intensivo na Universidade" com os itens: pressupostos, cidadão competente, profissional competente, formação da competência na universidade e ensaios de currículo intensivo.

De acordo com Demo (1997) a proposta de educar pela pesquisa firmar-se em quatro pressuposições cruciais, ao passo que a pesquisa na educação é a especificidade mais própria da educação escolar e acadêmica; o reconhecimento do questionamento reconstrutivo como qualidade formal e politica na qual vem a ser o núcleo do processo; ainda a necessidade de fazer da pesquisa uma atitude cotidiana no professor e no aluno; e também a definição da educação como processo de formação histórica da competência humana.

Infere-se na perspectiva de Pedro Demo, a necessidade da pesquisa para a formação do ser humano, pois ela é sua base, contribuindo grandemente para a sua formação, de modo que um profissional gestado pela pesquisa será produtor do seu próprio conhecimento, será um cidadão crítico, que busca investir constantemente na sua formação, buscando mudanças, para se torna um profissional competente.

O segundo livro é "Pesquisa: princípio científico e educativo" está dividido em quatros capítulos, sendo que o primeiro tem como título "Pesquisar- O que é?", o segundo "A pesquisa como princípio científico", o terceiro "A pesquisa como princípio educativo" e o quarto "Prática de pesquisa & educação". No ponto de vista de Demo (2006), entende-se a necessidade da teoria, desenvolvida pela linha da pesquisa, para a construção da autonomia, para se constituir as relações, conhecer histórias, de modo que isso perpassa por caminhos que ainda não foram pesquisados. Entra nessa questão a necessidade da pesquisa, pois o professor precisa pesquisar para ministrar, inferindo assim a capacidade de domínio teórico e também ele deverá instigar seus alunos a pesquisarem.

O que se pode inferir pela análise realizada é que Demo (2006) discute a formação do profissional da educação, deve ser formado como base na pesquisa, porque está deve ter lugar destacado na sua profissionalização, partindo do principio educativo e cientifico e também que a escola e a universidade devem

fazer mudanças para desenvolver um aluno pesquisador, na qual seja gestado pela pesquisa.

O terceiro livro a ser analisado é o "Professor do futuro e a reconstrução do conhecimento" foi dividido em sete capítulos, sendo que o primeiro tem como título- Cuidar da aprendizagem, o segundo- Conhecimento "disruptivo", o terceiro- Combater o instrucionismo, no quarto- Refazer a pedagogia, no quinto- Direito de estudar e no sétimo- Para "fazer" conhecimento.

Nesse livro Demo (2004) discute que uma das questões cruciais para a concepção do professor pesquisador é o processo de cuidar da aprendizagem. O professor tem como objetivo expresso dar aulas. Contudo, a expressão "Dar aulas" na visão do autor tornou-se uma fala, para uma mera reprodução de conhecimento, restringindo o ato de ministrar as aulas, a um caráter instrucionista. O professor necessita parar de dar aulas e cuidar da aprendizagem, que para Demo (2004, p. 13) "Saber cuidar significa dedicação envolvente e contagiante, compromisso ético e técnico, habilidade sensível e sempre renovada de suporte do aluno, incluindo-se aí a rota de construção da autonomia".

Em síntese pode-se observar a necessidade da pesquisa para a formação do pedagogo e consequentemente de seu aluno, pois um profissional que cuide do aprimoramento de seu conhecimento estará investindo em seu aluno, para instigar sua aprendizagem, problematizar a situação, procurar diferentes maneiras para desenvolver as habilidades dos discentes, em suma o professor estará gestando um "novo mestre", pois ele não estará preocupado em ser substituído, mas sim em desenvolver o seu trabalho enquanto educador, na busca de formar seres pensantes por meio da pesquisa.

A IDENTIDADE DO PEDAGOGO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: uma análise a luz do currículo

O processo de formação do pedagogo passou por diversas etapas desde a instituição do curso em 1939, sendo que a sua procura foi intensificada na década de 1990 por conta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Na concepção de Limonta (2009) a oferta do curso pela UEG refletia o que estava ocorrendo no Brasil nessa época, sendo que o curso adquiriu maior destaque quando a LDB 9.394/1996 estabeleceu que a formação dos professores de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deveria ser realizada no nível superior, apesar do curso estar passando por uma situação delicada na época por conta da criação do curso Normal Superior e dos Institutos Superiores de Educação.

O currículo do curso de Pedagogia com alicerce no PPC (2009) tem como papel principal ministrar o ensino, trabalhar com a pesquisa e a extensão, com o intuito de formar um professor reflexivo, crítico e ativo, para atuar como agente transformador, na expectativa de atender as necessidades da

sociedade. A Universidade Estadual de Goiás tem escrito em seus documentos tem o objetivo de formar os seus profissionais com base no tripé ensino, pesquisa e extensão. Sendo que para Kochhann (2014, p. 02) "Essa tripla função deve alicerçar todos os cursos ofertados em uma universidade". Observa-se o fato de que a Universidade Estadual de Goiás busca trabalhar com o conceito de indissociabilidade entre os três itens, de modo que o ensino e a extensão advêm da pesquisa.

No processo de aprendizagem pautada pela pesquisa, infere-se a necessidade de uma relação dialética, pois através dela pode ser possível uma conexão autêntica e proveitosa, no sentido de buscar a autonomia do aluno, colocando-o no centro do processo de aprendizagem. Nessa concepção a pesquisa se apresenta como o caminho mais vantajoso para a aprendizagem, pelo fato de introduzir a metodologia e a teoria da produção de conhecimento, tendo um expediente formativo e cultivando o saber crítico e criativo.

Demo (1997, p. 8) aponta que "A característica emancipatória da educação, portanto, exige a pesquisa como seu método formativo, pela razão principal de que somente um ambiente de sujeitos gesta sujeitos". Infere-se a necessidade da elaboração com as próprias mãos, assim será possível desenvolver um ambiente propício para a formação de sujeitos, no sentido de promover a autonomia do acadêmico no processo de formação. O professor que tem como norte de sua formação a pesquisa terá autonomia de pensamento e elaboração própria, conforme Demo (2006).

Dessa forma observa-se a necessidade da pesquisa para a formação do professor e consequente de seus alunos, por conta disso salientou-se a necessidade de uma análise de dados para verificar o uso da pesquisa na UEG Câmpus de São Luís de Montes Belos, conforme está previsto na Resolução CNE/CP nº 01/2006, documento que abarca as especificidades do pedagogo. Na qual a pesquisa faz parte da sua identidade.

Com o objetivo de mostrar a importância da pesquisa para a formação do pedagogo, no tocante ao Câmpus de São Luís de Montes Belos, analisou-se os projetos de pesquisa e monografia do curso de Pedagogia, no período de 2004 até 2015, sendo que foi realizada uma coleta de dados por meio da secretária acadêmica, biblioteca e site da instituição. Coletados com o objetivo de fazer uma relação dos projetos de pesquisa com a monografias do curso, no que se refere a realização da pesquisa para esse fim.

De modo que o currículo presente no Projeto Politico Pedagógico do curso se faz presente em nosso trabalho, pelo fato envolver as ações desenvolvidas e previstas na documentação no que se refere a caminhada cientifica. Por isso faremos uma relação deste com os projetos e monografias do curso. Se a pesquisa precede o ensino, o interessante é que o os projetos de pesquisa como iniciação científica se tornem monografias e sejam o tema de embasamento

teórico que alicerçará a formação continuada desse futuro professor. Eis a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa fizemos uma análise dos projetos de pesquisa e monografias do período de 10 anos. No proceder da coleta de dados observamos que no curso de Pedagogia, os projetos de pesquisa começaram a ser desenvolvidos no *Câmpus* de São Luís de Montes Belos, a partir do ano 2004. Observamos o fato de que a Universidade Estadual de Goiás fora criada no ano 1999, e somente cinco anos depois começaram a serem feitas pesquisas no *lócus* referido. De modo que o tripé da universidade não fora cumprido anteriormente, pois a instituição tem como base o ensino, pesquisa e extensão.

CONSIDERAÇÕES

O nosso estudo buscou compreender como se efetiva o currículo do curso de Pedagogia, na Universidade Estadual de Goiás, no Câmpus de São Luís de Montes Belos, no tocante a pesquisa e por isso é necessário estudar a formação do pedagogo com bases nos documentos legais. Dessa forma apresentou-se a história do curso de Pedagogia no Brasil, com embasamento em sua historicidade, por meio de seus marcos legais, acontecimentos no decorrer dos anos e discussão das mudanças ocorridas na Resolução CNE/CP nº 01/2006, e também na formação do profissional.

Pretendeu-se mostrar a identidade do pesquisador e desmitificar os ritos que cercam o profissional, inferindo que em muitos casos ele não atua com pesquisas, apenas termina a sua formação e quiçá, nem mesmo é formado para ou com a pesquisa. Por meio da análise dos documentos e da historicidade pretendeu-se mostrar a importância da pesquisa para a formação do pedagogo, de como ela pode ajudar no seu desenvolvimento e desempenho no mercado de trabalho, possibilitando a formação de um profissional qualificado.

O pesquisador, como citou Demo (2006), é aquele que tem o que ensinar no sentido de criar diálogos com a realidade, ser orientado para descobrir e criar, tornar-se um elaborador de ciência, com estabilidade na teoria, empiria, método e prática. Ele deve ser um socializador de conhecimentos, desde que possua bagagem própria e também que seja capaz de gerar o novo pesquisador no aluno, de forma que não venha reduzi-lo ao discípulo subalterno. Para ser um profissional ideal é necessário faz pesquisa, ter domínio teórico para ser capaz de tratar assuntos referentes à realidade e ser capaz de elaborações próprias.

Assim como Demo (1997) aponta, a proposta de educar pela pesquisa, firmar-se em pontos cruciais, como a pesquisa na educação como especificidade mais própria da educação escolar e acadêmica, o reconhecimento da necessidade do questionamento reconstrutivo com qualidade formal e política na qual vem a ser o núcleo do processo, igualmente se infere a necessidade de

fazer da pesquisa uma atitude cotidiana do professor e do aluno e também a definição de que a educação é como processo de formação histórica da competência humana.

Dessa forma, para Demo (2004) o professor do futuro é aquele que pesquisa e produz conhecimento e, que o futuro é o hoje. O autor também coloca que o processo de pesquisa não é algo feito aos solavancos, em partes ou de qualquer forma. É preciso dedicação, sistematização de dados e muita análise, de forma que se produza um texto inteligente. Para o autor o profissional pesquisador faz da pesquisa uma instrumentação indispensável da aprendizagem permanente, de forma que a pesquisa é parte intrínseca da sua formação.

Dessa forma podemos inferir sobre a importância da pesquisa para a formação do pedagogo, pois de acordo com a visão de Pedro Demo (2004, p. 11) "A definição de professor inclina-se para o desafio de cuidar da aprendizagem, não de dar aula". Assim o professor deve estar apto para a pesquisa, pois ela parte de uma atitude cotidiana e precisa ser internalizada pelo individuo. Não pode vista apenas como atitude para poucas pessoas ou estrelismo. Em suma salientamos a importância da pesquisa por meio da iniciação cientifica e também para os professores, desse modo estaremos formando seres com pensamentos mais críticos e com autonomia de pensamento. Demo (2006) aponta que somente tem algo a ensinar que produz com as próprias mãos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da Pedagogia:** geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna. 2006.

BRASIL. Lei n.9.394/96, de 20.12.1996. **Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional.** Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, v. 134, nº 1.248, p. 833-27.841, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 01/2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciaturas. Diário Oficial da União (DOU), Poder Executivo, Brasília, DF, 16 de maio, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e Formação de Professores:** busca e movimento. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. As Políticas de Formação de Professores e e Identidade *Unitas Multiplex* Do Pedagogo: Professor-Pesquisador-Gestor In: BRZEZINSKI, I.; SILVA, M. **Formar Professores-Pesquisadores:** Construir Identidades. Goiânia: PUC Goiás, 2011.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** 2. ed. Campinas, SP: Cortez, 1997.

_____. **Professor do Futuro e Reconstrução do Conhecimento**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Pesquisa:** Princípio científico e educativo. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMONTA, S.V. **Currículo e formação de professores [manuscrito]:** um estudo e proposta curricular do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. Mimeo, 2009.

KOCHHANN, Andréa. **O Curso de Pedagogia:** uma história revisitada. Resumo expandido adaptado do I Capítulo da dissertação intitulada "DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEG (2000 – 2010)", constante da página 23 à 29, orientada pela Dr. Iria Brzezinski, 2014. Mimeo.

PPI. **Projeto Pedagógico Institucional**. 2011. In: www.adms.ueg.br

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UnU de São Luís de Montes Belos.** 2009. Mimeo.

SAVIANI, Demerval. **História da história da educação no Brasil:** um balanço prévio e necessário. Conferência de abertura do V Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares. São Paulo, 2008.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, Vol. 14, nº 40, jan./abr. 2009, p.143-155.

SILVA, Marcos Antonio. A educação, a pesquisa e a ciência: limites em formar para produzir conhecimento. In: SILVA, Marcos Antonio e Iria BRZEZINSKI, I. **Formar professores-pesquisadores:** construir identidades. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2011.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; RIBEIRO Maria Luisa Santos; NORONHA Olinda Maria. **História da Educação:** a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PEDAGOGO: uma discussão por meio da extensão, pesquisa e ensino

Andréa Kochhann / Ana Paula Arantes
Ana Paula Costa / Dayanne Vitória Lopes
Nay Brunio Borges / Natalia Ribeiro

O presente trabalho tem como proposito discursar sobre a formação e atuação do pedagogo por meio da extensão, pesquisa e ensino. Serão discutidas áreas nas quais esse profissional poderá atuar, também como ocorre a sua formação, observando desde a criação do curso até os dias atuais. O trabalho vincula-se ao projeto de pesquisa "Aprendizagem Significativa e a Filosofia como contribuição para a construção da autonomia", e de extensão "Conhecendo a Identidade do pedagogo: professor, gestor e pesquisador" do GEFOPI – Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade, Câmpus São Luís de Montes Belos, da Universidade Estadual de Goiás. Como base teórica utilizamos autores como Brzezinski (1987, 1996, 2011), Silva (1999), Silveira (2005) e outros. E também os marcos legais de 1939, 1962, 1969, bem como a Resolução CNE/CP n. 01/2006.

O Pedagogo como profissional possui uma identidade múltipla, por essa questão seu campo de trabalho é amplo e diversificado, assim como componentes para a sua formação. O presente texto vem discutir a cerca da sua formação por meio do ensino, extensão e pesquisa e consequentemente o seu campo de trabalho. No decorrer no texto será apresentado o processo histórico do curso de Pedagogia, as áreas de atuação e formação do pedagogo, e a formação para o ensino, pesquisa e extensão. A discussão teórica é embasada em Brzezinski (1987, 1996, 2011), Silva (1999), Silveira (2005), Saviani (2004), Freire (1980), entre outros. E também os marcos legais de 1939, 1962, 1969, bem como a Resolução CNE/CP n. 01/2006.

A HISTÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA

Em 1549 os jesuítas chegaram ao Brasil com o intuito de catequizar os índios, esse modo de educação perdurou até 1759 com a chegada do Marques de Pombal, que expulsou os jesuítas. A partir de então começava um novo modelo de educação a elitista que buscava a formação de médicos e advogados. Posteriormente em 15 de outubro de 1827 foi implantado as leis que regiam a educação sancionada por D. Pedro I. Essa lei tinha como pretensão de instalar escola em toda província. Ainda assim após a Proclamação da República em 15 de novembro de 1889 a educação servia a elite do país. Continuou assim até os anos de 1920 quando se começou a discutir a educação do país. O Manifesto

dos Pioneiros liderado por Fernando de Azevedo e assinado por 24 signatários em 1932 tinham como objetivo uma educação democrática.

Com o tempo as propostas indicadas por Fernando de Azevedo e os 24 signatários foram se aplicando, a educação deveria ser pública e gratuita sem distinção de cor, sexo ou classe social. Em 1934 foi efetivada a criação da primeira Universidade Brasileira- a Universidade São Paulo e a Universidade do Distrito Federal, as Escolas Normais já existiam. Brzezinski (1996) afirma que as Escolas Normais, nessa época, eram marcadas pelo tradicionalismo, igual a toda educação brasileira. Somente em 1939 foi criado o Curso de Pedagogia pelo Decreto 1.190 de 04 de abril. Com isso surgiu a discussão sobre a Pedagogia como ciência teórica ou praxiológica.

Segundo Nogueira (1994) a Pedagogia pode ser considerada teórica, porque é um instrumento de compreensão sistemática, no qual o indivíduo usa sua racionalização para observar e analisar o meio ambiente e toda a sociedade que o cerca, para construir e aprimorar os direcionamentos do processo de ensinagem. O Curso de Pedagogia formou os pedagogos tecnicistas, segundo a fórmula 3+1, sendo o padrão federal, que formava o bacharel em três anos e com mais uma ano de Didático recebia o titulo de licenciado. O pedagogo bacharel ocuparia cargos técnicos da educação como supervisão escolar enquanto que o licenciado seria professor do curso Normal. Essa formação dual ou técnica foi regulamentada pelo Parecer 251/1962, por consequência da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de n 4.024 a formação do pedagogo bacharel e licenciado foram mantidos. O Parecer O Parecer 251/1962 tentou mudar a dicotomia 3+1, do chamado Padrão Federal, que cursava o bacharelado e a licenciatura, mas a identidade do pedagogo não foi discutida. Somente com a Lei n. 5540/1968 que se pensou em mudar os rumos da Pedagogia, pelo Parecer 252/1969 buscando tornar o pedagogo somente licenciado. Para Brzezinski (1996) uma formação tecnicista para o pedagogo não lhe proporcionaria o domínio da base sólida em conhecimentos teóricos que são exigidos para sua atuação profissional. Em 1988 foi aprovada a Constituição Federal que pensava-se a educação, influenciando a elaboração da nova LDB n. 93.94/96 que tinha em alguns artigos abordando a formação de professores:

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Assim ficou sancionada que a formação mínima para atuação do pedagogo deveria ter o nível superior, e posteriormente que a União, o Estado, o

Distrito Federal e Municípios deveriam propiciar a formação continuada dos mesmos. O artigo 63 explicita que a formação de profissionais da educação deve abranger a educação infantil as primeiras séries do ensino fundamental:

> Art. 63º. Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental.

O artigo 64 diz que o pedagogo pode ser formado para ser gestor seja na graduação ou na pós graduação:

> Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

De acordo com a homologação destes artigos o Curso de Pedagogia poderia deixar de existir, sendo que para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ens. Fundamental exigia-se a formação Normal Superior e para a gestão uma pós-graduação era inútil a existência da mesma. Após dez anos de debates em torno da formação do pedagogo, foram elaboradas várias propostas, e em 2005 se iniciou a homologação para a identidade do pedagogo critico. Com o Parecer n. 05/2005, esse Parecer foi questionado e modificado, pois seu art. 14 promovia o entendimento de que o gestor seria formado também em pós-graduação. As reivindicações eram para que o pedagogo já fosse um gestor, dispensando a pós-graduação. Em 2006 foi aprovado o Parecer n. 03/2006 corrigindo o art. 14, tornando-se a Resolução CNE/CP n. 01/2006, que homologava a identidade do pedagogo com base na docência.

Na Resolução CNE/CP n. 01/2006 em seu art. 2 § 1º apresenta a docência (BRASIL, CNE/CP n. 01/2006):

> como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios objetivos da pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito diálogo entre diferentes visões de mundo.

No art. 4º da Resolução CNE/CP n. 01/2006, esse conceito é reforçado levando em conta as funções e as finalidades do Curso de Pedagogia (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP n. 01/2006):

> Art. 4º - Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:
> I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
> II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
> III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

A Resolução é composta por 15 artigos. Outro artigo que trata da formação do pedagogo é o 3º, apresentando ser necessário que o pedagogo tenha (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP n. 01/2006):

> I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
> II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigação de interesse da área educacional;
> III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Assim esses artigos descrevem a abrangência da formação do pedagogo para espaços escolares e não-escolares, fomentando que esta formação é polivalente não se restringe apenas no contexto da sala de aula. Desta forma a historicidade do Curso de Pedagogia perpassa por vários caminhos até se consolidar no modelo atual. A partir da Resolução se inicia outra discussão quais as áreas que o pedagogo pode atuar e se ele está sendo formado para essas diversas funções.

AS ÁREAS DE ATUAÇÃO E SUA FORMAÇÃO

O curso de Pedagogia, deste a implantação no Brasil em 1939, é centro de discursão quanto as vertentes formação e atuação. A Resolução CNE/CP n. 01/2006, principal documento norteador do curso, em seu artigo. 2º afirma que o pedagogo é o profissional da docência. Como tal, atua enquanto professor, gestor e pesquisador, conforme assevera Brzezinski (1996). O que implica dizer que o pedagogo atua em espaços escolares e não escolares, com o trabalho pedagógico, conforme apresenta o art. 4º que prescreve a finalidade do curso de Pedagogia e as suas competências profissionais. O fazer pedagógico é uma prática educativa, que se expressa em vários conhecimentos e instâncias. Libâneo (2010, p. 33), enfatiza que o:

> [...] Pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos

> de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tem em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica.

Todavia, para que o pedagogo possa atuar dessa forma, precisa ser formado englobando toda área educativa. Assim, a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia deve formar o pedagogo *lato senso* e *stricto senso*, abrangendo todas as esferas do campo educacional. O pedagogo *lato sensu*, envolve todos os níveis de ensino, domínios e problemas da prática educacional, Libâneo (2010, p. 38-38) ressalta que:

> [...] O curso de Pedagogia deve formar o pedagogo stricto senso, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas socioeducativas de tipo formal e não formal e informal, decorrentes de novas realidades – novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação das formas de lazer, mudanças nos ritmos de vida, presença dos meios de comunicação e informação, mudanças profissionais, [...] não apenas na gestão, supervisão e coordenação pedagógica de escolas, como também na pesquisa, na administração dos sistemas de políticas educacionais, [...] nos movimentos sociais, nas empresas, [...] nos serviços de psicopedagogia e orientação educacional [...].Profissional na área de serviços e apoio escolar *e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos*. (Grifo nosso)

Nesta perspectiva, é necessário considerar que o pedagogo tem em sua formação basilar atender às especificidades do exercício da docência, seja na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Uma vez que a Resolução CNE/CP n. 01/2006 define a docência como base da formação profissional. Desse modo, a presença do pedagogo no campo escolar é fundamental para a construção de um ensino-aprendizagem com qualidade. Além do que, encontra-se na Resolução CNE/CP n. 01/2006 em seu art. 2º inciso §1º a identidade basilar do processo pedagógico à docência. Diante de tal pensamento, é valido ressaltar que a docência vai além das atividades de ensino-aprendizagem na sala de aula. Para isto, Oliveira (2004, p. 132) assevera que o:

> [...] trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, consequentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar.

Essa nova configuração sobre a formação de professores engloba o profissional gestor e pesquisador, nesta direção este profissional da educação, não pode ser mais compreendido como responsável apenas em dar aulas, mas

assumirá a função de preparar aulas, de buscar novas formas de avaliar, de se relacionar de maneira inter/multi/transdisciplinar com outras disciplinas, de solucionar problemas, pesquisar e ser flexível. Desse modo, o Licenciado em Pedagogia pode atuar em espaços escolares como professores, diretores, coordenadores e especialistas em atividades pedagógicas. Segundo o art. 2º o pedagogo é o professor da Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos para o exercício da docência.

O pedagogo como apresentado no art. 4º também atua em espaços não escolares como gestores, formadores, técnicos e orientadores que ocupam de atividades pedagógicas em empresas, órgãos públicos, movimentos sociais e etc. Além disso, o pedagogo independente do espaço de atuação pode ser pesquisador, conforme o art. 4º inciso III, no qual titula a produção e difusão do conhecimento científico, seja no espaço escolar ou fora dele, como encontra-se na Resolução CNE/CP. 01/2006.

Nessa concepção, a Pedagogia preocupa-se com todas as práticas educativas e, não se limita apenas ao contexto escolar. O pedagogo segundo Libâneo (2001) é o profissional que atua em múltiplas práticas educativas, tendo em vista a formação humana. Libâneo (2001) *apud* Araújo (2011, p. 15) adverte que:

> A formação profissional do pedagogo pode, pois desdobra-se em múltiplas especializações profissionais, uma delas a docência, mas seu objetivo específico não é somente a docência. A formação de educadores e extrapolar o âmbito escolar formal, abrangendo também esferas mais amplas da educação não formal e formal.

Dessa forma, o curso de Pedagogia abre um leque de espaços para a atuação destes profissionais, seja no âmbito informal, não formal e formal. Assim, é necessário compreender e identificar os lugares de atuação do pedagogo. Libâneo (2010, p. 31), argumenta que a:

> *Educação Informal* corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio ambiente sociocultural, e que se desenvolve por meio das relações, dos indivíduos e grupos com seu ambiente humano, social, ecológico, físico e natural, das quais resultam conhecimentos, experiências, práticas, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são intencionais e organizadas (grifo do autor).

Conforme as transformações e as necessidades existentes na sociedade, a formação do pedagogo passa a refletir e a emergir uma formação múltipla, diante da diversidade de espaços. Pode-se citar como exemplo do espaço informal o convívio familiar, os amigos, o teatro, a igreja, as festas e entre outros, que constituem assim num contexto educativo, mas sem o intuito de educar, como a instituição formal.

Assinala como espaço não formal, segundo Gadotti (1993, p. 2) "toda atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal". Embora assemelha-se ao termo acima, esta modalidade está presente em instituições educativas, porém sem deixar de lado o modelo sistemático da educação formal, tendo como objetivo a formação do sujeito. Assim, pode-se caracterizar como espaço formal segundo Gohn (2009, p. 4) que:

> A educação não formal designa de um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos, a capacitação para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades, a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor.

A educação não formal não pretende suprir ou substituir a escola, mas ampliar os espaços de convivência e cultura do sujeito. Podem-se encaixar neste campo, as instituições que têm em vista projetos e ações sociais, comunitárias e populares, promovendo ações educativas. Por exemplo, o PETI (Programa de Erradicação ao Trabalho Infantil), que desenvolve atividade com educadores sociais, proporcionando trabalho cultural, social, tendo como princípio norteador a formação e o desenvolvimento integral do sujeito. Quirino (2005, p. 71) ressalta que o:

> Pedagogo tem em sua formação acadêmica toda uma bagagem necessária para transformar a prática educativa, onde quer que ela aconteça, em uma atividade intencional e eficaz, orientando-a, não só para alcançar os objetivos organizacionais, mas, sobretudo para as finalidades sociais e políticas da educação criando um conjunto de condições metodológicas e organizativas para viabilizá-las.

O pedagogo vem quebrando paradigmas no que se refere aos novos espaços, consolidando atividades educativas também em Organizações Não Governamentais (ONGs), no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), no Centro de Referências Assistência Social (CRAS), no Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), em hospitais e, nos meios de comunicação, entre outros, contribuindo no desenvolvimento humano e no processo de transformação social do indivíduo. Dentre estes espaços é possível mencionar a Pedagogia Empresarial, no qual Gonçalves (2009, p. 2), afirma que:

> O desafio desse novo profissional, diferentemente do que podem pensar alguns, não se resume a conduzir dinâmicas de grupo e preparar material de treinamento para o qual as pessoas não estão engajadas

> ou enxergando uma necessidade imediata. Isso requer muito trabalho como de observação principalmente ao que se refere ao capital humano, (Termo utilizado nas empresas ao referir-se as pessoas que trabalham nelas), para que com elas seja possível desenvolver estratégias no bom sentido, que venha favorecer a humanização dentro da empresa.

A tarefa do pedagogo empresarial está focada em avaliar as necessidades e carências das organizações, promovendo projetos voltados ao desenvolvimento dos trabalhadores, objetivando sujeitos críticos e reflexíveis, ativos na tomada de decisões em grupos e individuais, flexíveis e capacitados, cujo foco, consiste no aperfeiçoamento profissional. Além disso, o pedagogo empresarial promove ações no campo de desenvolvimento de Recursos Humanos. A atuação do pedagogo vem crescendo significativamente e, tem gerado estudos e debates na inserção destes profissionais nestes novos campos de atuação. Brandão (2009, p. 9) defende que "Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor lugar [...]". A educação é um fator indissociável do ser humano, independentemente da situação e da condição que o mesmo se encontra.

Corroborando com afirmação de Brandão (2009), pode-se acentuar o processo educacional em Presídios, trabalho este que pode ser desenvolvido pelo pedagogo. Gadotti (1993) apud Portugues (2001, p. 361) ressalta que "A característica fundamental da pedagogia do educador em presídios é a contradição, é saber lidar com conflitos, saber trabalhar as contradições à exclusão". A educação neste contexto exerce o papel de mediadora na inserção do indivíduo na sociedade, ou pode ser encarada como resgate de valores e regras sugeridas pela instituição prisional aos detentos. Lemes (2007, p. 145) aponta a importância do espaço escolar no sistema prisional ao referir-se que:

> [...] acreditamos que se possa olhar a cela de aula em um sentido positivo. Será nesse espaço que ocorrerá o aprendizado escolar de maneira formal. Esse espaço terá para muitos presos um significado especial. Para alguns, será a primeira oportunidade de aprender a ler e escrever, para outros, a chance de concluir os estudos e esboçar, assim, um futuro diferente.

O condenado ao frequentar a escola em presídios, além de ter a oportunidade de concluir os estudos, tem a possibilidade de promover a reintegração do detento na sociedade. Desse modo, o papel do pedagogo neste espaço é contribuir significativamente na conscientização dos presidiários na sociedade enquanto sujeitos históricos e, promover a reformulação de suas perspectivas e visão de mundo. Desenvolvendo aulas de músicas, informática, artesanato e entre outros.

Em relação à educação formal em espaços não escolares, Libâneo (2010, p. 31), "[...] compreenderia instâncias de formação, escolares ou não, onde há

objetivos educacionais explícitos, é uma ação intencional institucionalizada, estruturadas, sistemática [...]". As práticas educativas nesta modalidade são realizadas nas instituições escolares ou em outro âmbito de ensino, mas com o intuito de educar. Libâneo (2010, p. 89) ainda assevera que:

> [...] atividades educativas formais também a educação de adultos, a educação sindical, a educação profissional, desde que nelas estejam presentes a intencionalidade, a sistematicidade e condições previamente preparadas, atributos que caracterizam um trabalho pedagógico-didático, ainda que realizadas fora do marco escolar propriamente dito.

A prática educativa é um fenômeno integrante na vida social do indivíduo, seja ela intencional ou não, e constitui como objeto de conhecimento de toda a prá**t**ica humana, correspondendo à Pedagogia, que é a teoria e prática da educação. Há que se acrescentar que além da amplitude de atuação do profissional formado no curso de Pedagogia, as transformações educativas estão revelando práticas desenvolvidas pelos pedagogos que merecem ser conhecidas. Sobre isso, Silva (2007, p. 321) apresenta que:

> Os sindicados contratam Pedagogos para ministrar cursos, elaborar projetos e planejamentos sobre as ações da organização. Nos Órgãos Judiciários, o Pedagogo atua nas varas da Infância e adolescência integrando equipes psicossociais. Nas emissoras de TV e Rádio, o Pedagogo é responsável pela área de Difusão Cultural, elaboração de mensagens educativas análise da programação infantil.

A dimensão profissional do campo de atuação demonstra a multiplicidade de ações do pedagogo. Sendo este requisitado para contribuir e colaborar em diferentes segmentos da sociedade. Dentro dessas instâncias, não se pode deixar de conhecer e compreender a Pedagogia Libertadora ou a Pedagogia do Oprimido do educador Paulo Freire. Freire (1980) contribuiu significativamente na Alfabetização de Jovens e Adultos, levando em consideração a libertação dos homens, voltado para a realidade do sujeito e do seu mundo, tornando-os ativos, críticos e capazes de lutar pelos seus direitos enquanto cidadãos, saindo da posição de oprimido. Dessa maneira, é necessário repensar em uma educação problematizadora, a fim de, romper com a educação "bancária", na qual, o aluno é considerado como sujeito passivo ou receptor de conhecimento pelo educador.

A educação bancária, também conhecida como educação tradicional, prática considerada por Freire (1980) equivocada concepção de ensinar os homens, salientando a ignorância, desestimulando a invenção, a reinvenção e a inquietação. Para o autor, a educação não pode se valer da educação bancária, cuja prática está no ato de depositar, memorizar os conteúdos, inibindo a criatividade, transmitindo conhecimentos e valores. Enquanto esta educação serve de dominação do homem, a educação problematizadora de Freire (1980)

serve de libertação, da consciência do homem enquanto sujeito histórico do seu mundo.

Desse modo, o pedagogo, ao trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos levando em consideração os métodos de Freire, considera que o profissional deve ter a consciência de que enquanto ensina também aprende tornando-se sujeito do processo em que crescem juntos. O pedagogo que problematiza sua prática tem como objetivo desafiar cada vez mais os seus alunos, a investigarem sua realidade de homem-mundo. Esta busca por conhecimento crítico-reflexivo marca o rompimento do senso comum ou popular, resultando na criticidade e cada vez mais na desalienação.

Para além do espaço escolar e dos já mencionados espaços não escolares, que o pedagogo pode atuar, também lhe é conferido o direito de trabalhar em hospitais. A Pedagogia Hospitalar permite que o pedagogo desenvolva neste espaço funções como: arterapia; musicoterapia; brinquedotecas; projetos; coordenação pedagógica; gestão e outros. O pedagogo no hospital atua no processo de humanização, uma vez que, a criança/adolescente ou idoso não são vistos como pacientes ou alunos convencionais, mas, como um ser humano que requer um desenvolvimento do todo. Essa pedagogia vai além da disseminação do conhecimento, pois, paira na visão holística desencadeando a pedagogia do amor, inspirada por Freire.

Como visto, o campo de atuação do pedagogo vem crescendo expressivamente, uma vez que, o âmbito pedagógico extrapola a instituição de ensino, ocorrendo em todos os lugares que há prática educativa. Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p. 89) argumenta que "O papel da Pedagogia é promover mudanças qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem das pessoas, visando ajudá-las a se constituírem como sujeitos, a melhorar sua capacidade de ação e as competências para viver e agir na sociedade e na comunidade". Contudo, deve-se reconhecer a contribuição do pedagogo nas ações que reflete na sociedade, para tanto, o pedagogo deve estar preparado a atuar nestes espaços, tornando-se um profissional atualizado, crítico, ativo nas tomadas de decisões e preocupado com as problemáticas sociais. No que tange a formação, Freire (1996, p. 50) salienta que:

> Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou, a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre homens e mulheres o inacabamento se tornou consciente.

Nesta visão, refletimos que o pedagogo deve ter a consciência do "inacabamento" do ser, a fim de renovar a sua prática. Necessita ampliar seus conhecimentos, romper com o paradigma, no qual, vê o fazer pedagógico somente a ser realizado dentro de uma sala de aula. Necessitamos urgentemente de uma

pedagogia da emancipação, que nos leva a indagar sobre quais caminhos estamos percorremos e onde queremos chegar, uma pedagogia que nos caracteriza e não nos "descaracterize" dentro e fora da academia.

O PAPEL DO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS

De acordo com a Resolução CNE/CP n° 01/2006 em seu segundo artigo, inciso primeiro esta previsto que o curso de Pedagogia vê a docência como uma ação educativa e com um processo pedagógico metódico e intencional, construído por meio das relações sociais, étnico-raciais e produtivas, nas quais influencia nos objetivos e princípios do profissional enquanto pedagogo, isso ocorrerá por conta da articulação de seus conhecimentos científicos e culturais, demonstrados por meio dos processos de aprendizagem e por meio dos diálogos advindos de suas visões de mundo.

Segundo Alves (2004, p. 95) "O pedagogo auxiliará na formação e desenvolvimento de habilidades, incentivo na formação do colaborador aprendiz e pesquisador, facilitando seu desempenho na organização e na vida". De acordo com essa autora para que o pedagogo execute suas funções, é necessário que ele possua o conhecimento técnico e também o conhecimento científico advindo da pesquisa, da discussão, da troca de experiências e por conta da busca pela formação continuada.

Visto que Demo (2006) que a pesquisa é a base da formação do acadêmico, pois ela será responsável pelo seu desenvolvimento. E da pesquisa parte a extensão e o ensino. Esta previsto no artigo 207, no qual informa que "as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (BRASIL, 1988, p.121).

No processo de aprendizagem pautada pela pesquisa e também pelo ensino e extensão, infere-se a necessidade de uma relação dialética, pois através dela pode ser possível uma conexão autêntica e proveitosa, no sentido de buscar a autonomia do acadêmico, colocando-o no centro do processo de aprendizagem. Nessa concepção o tripé se apresenta como o caminho mais vantajoso para a aprendizagem, pelo fato de introduzir a metodologia e a teoria da produção de conhecimento, tendo um expediente formativo e cultivando o saber crítico e criativo.

CONSIDERAÇÕES

O discurso acima se norteia frente a necessidade de compreender bem como discutir o processo de formação do pedagogo, para isso no decorrer do texto são apresentados marcos primordiais, conquistas, necessidades na

formação, leis que norteiam, que contribuem e explicitam as especificidades deste profissional. De modo geral é necessário compreender que não há uma receita pronta para uma boa formação em Pedagogia, contudo, com base nas pesquisas e contribuições de alguns autores como Alves, Demo, Freire, Cortela, Libânio entre outros é possível compreender o quão importante é uma formação de qualidade.

Uma formação que se baseia na pesquisa, na práxis continua pela busca do conhecimento, pois esse não é estático nem tão pouco pronto e acabado, ele é construído, desconstruído e reconstruído o tempo todo. Para isso é preciso que o profissional da Pedagogia compreenda seu campo de atuação, a descrição do que prevê a lei a cerca de sua atuação profissional. Neste sentido vale ressaltar a necessidade deixar de lado a procrastinação. Essa que é tão inimiga da organização pessoal. Com isso seria possível organizar-se para uma formação mais ampla, uma formação com solidez, que conforme o explicitado acima, é possível por via da pesquisa.

No entanto, um outro ponto a ressaltar esta ligado ao processo histórico do curso de Pedagogia, o que deve ter levado muitos a se perguntar ao iniciar a leitura o porque discutir tal pressuposto, ora, revisitar o passado, é uma forma de intender o presente. Compreender avanços, perceber erros e então corrigi-los. Maneira esta que se liga diretamente ao processo de formação de uma educador, pois o mesmo deve aprender a aprender todos os dias.

O pedagogo precisa conhecer sua identidade, saber o que fazer, como fazer, e entender que a via mais segura para alcançar resultados satisfatórios esta vinculado a sua formação. Uma formação na qual ele possa usufruir de tudo que as entidades de Ensino Superior oferecem, que se sustentam no na pesquisa no ensino e na extensão. Pois de um ângulo pode-se compreender que é preciso pesquisar para então ensinar, e só se ensino quando se relaciona, quando se expõe o que sabe e modifica o meio de alguma forma, e isso é extensão.

E por outro lado os professores das entidades de Ensino Superior precisam ensinar, mais só conseguem com pesquisa, e cobrando dos alunos tal coisa, contribuirá pra uma formação mais completa, pois ele não sera influenciado pelo meio, ele não acreditará em tudo que houve, mais aprenderá a pesquisar a tirar suas próprias conclusões. E ao expor poder-se-á apresentar maior segurança. Já a extensão contribui de forma ativa na construção da identidade no que tange a construção de experiencias, na vivencia com os outros, com o conhecimento e na modificação do meio. Por fim mediante aos pontos discutidos aqui, é impar repensar nossa identidade, e par isso ter a pesquisa com uma fonte inesgotável de conhecimento, e ter consciência que conforme Cortella um bom aprendente é um bom ouvinte.

REFERÊNCIAS

ALVES, Francielle; ZUSE, Adelia Zuracy. **O Pedagogo nas Organizações:** Seus Saberes e Fazeres. Disciplinarum Scientia**.** Série: Ciências Humanas, v. 5, n. 1, p. 93-108, 2004.

ARAUJO, Edilene Silva de. **A atuação do pedagogo nos espaços não formais**: revelando novas possibilidades. Bahia, 2011.

BRANDAO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <www.jusbrasil.com.br/legislacao>. Acessado em: 30/12/2015.

BRASIL. **Lei n. 9.394/1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União (DOU), Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação**. *Resolução CNE/CP nº 01/2006*. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acessado em: 22/12/2015.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 03/2006.** Altera o art. 14 do Parecer CNE/CP n. 05/2005.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 05/2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Diário Oficial da União (DOU), Poder Executivo, Brasília, DF, 15 de maio, 2006.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 01/2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciaturas. Diário Oficial da União (DOU), Poder Executivo, Brasília, DF, 16 de maio, 2006.

BRZEZINSKI. I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores:** busca e movimento. Campinas, SP: 1996.

DEMA, Pedro. **Pesquisa:** Princípio científico e educativo. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FRANCO, Maria Amélia; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma. **Elementos para a reformulação de diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia.** Cadernos de Pesquisa, *[online]* v.37, n.130, p.63-97, jan/abr. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. RJ: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra S/A, 1996.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal, educador (a) social e projetos sociais de inclusão social.** São Paulo. 2009.

GONÇALVES, Roseli**. A Pedagogia Empresarial e as Práticas Pedagógicas dentro da Empresa**. 2009. Disponível em: <http//www.webartigos.com/artigos/a-pedagogia-empresarial-e-as-praticas-dentro-da-empresa/14896/>. Acessado em: 24 de Janeiro de 2015.

LEMES, José Antonio Gonçalves. **A cela de aula**: tirando a pena com letras. Uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios. In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (org). Educação escolar entre as grades. São Carlos: EDUFSCar, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João, Ferreira; TOSCHI, Mirza, Seabra. **Educação Escolar***:* políticas, estrutura e organização. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, João Ferreira, FONSECA, Marília e TOSCHI, Mirza. **Educação, gestão e organização escolar:** concepções e tendências atuais. In: OLIVEIRA, João Ferreira (org.) *Escolas gerenciais*: planos de desenvolvimento e projetos políticos-pedagógicos em debate. Goiânia: UCG, 2004.

PORTUGUES, Manoel Rodrigues. **Educação de adultos presos.** In: Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 355-374, jul./dez. 2001.

QUIRINO, R**. Saberes do Pedagogo para a Prática Educativa nas Organizações Empresariais**. Belo Horizonte: 2005. Disponível em: <http://www.et.cefetmg.br/info/downloads/Raquel%20Quirino.pdf>. Acessado em 18 de Abril de 2015.

SILVA, Laura Andréa de Souza Prado e. **O Pedagogo em Espaços não Escolares**. In: XI Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e VII Encontro Latino Americano de Pós- Graduação – Universidade do Vale do Paraíba. São Paulo –SP: Universidade Camilo Castelo Branco, 2007.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do "longo século XX" brasileiro. In: SAVIANI, Demerval et all. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: uma metodologia para a autonomia do pensamento

Andréa Kochhann / Dayanne Vitoria Lopes
Elenaice Silva de Paula / Naiara Gomes de Sousa

Discutir a teoria ausubeliana no que diz respeito aos seus conceitos, as dificuldades e possibilidades da aprendizagem significativa, torna-se imprescindível para compreender de que forma ela ocorre e qual o melhor caminho para predisposição para a aprendizagem, valendo-se da postura didático-metodológica do professor e das metodologias adequadas em sala de aula.

A aprendizagem significativa proposta pelo teórico David Ausubel, deve considerar os conhecimentos prévios dos alunos, a predisposição de seus alunos para a aprendizagem, a relação *coaching*, a escolhas dos materiais didáticos e metodologias que viabilizem a ensinagem. Na visão do autor o aluno desempenha papel central na produção do conhecimento, mediado pela postura didático-metodológica do professor.

A aprendizagem significativa deve ser uma discussão nos cursos de formação de professores, para que assim, possam exercer uma prática reflexiva e filosófica no sentido de qualificar a ação docente e favorecer o processo de ensino-aprendizagem, evitando que as inquietudes, os questionamentos e as curiosidades que são típicas das crianças, não sejam abafadas pela prática pedagógica do docente.

A teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel apresenta como principais pontos de discussão os subsunçores, os mapas conceituais, a aula introdutória, as modalidades de aprendizagem, a relação coaching, as dificuldades e as possibilidades de aplicabilidade da teoria. David Ausubel (1982) enquanto um psicólogo cognitivista apresenta que a aprendizagem precisa ter sentido para o estudante e valoriza a formação de conceitos partindo de generalizações de interesses específicos.

Ausubel (1982) apresenta que os organizadores prévios dos alunos podem servir de âncora para uma nova aprendizagem. Esses organizadores favorecem os subsunçores, pois são como uma ponte entre o que o aluno já sabe e o que ele deve saber sobre o conteúdo, para que o mesmo tenha significado. Na visão de Ausubel (*apud* MOREIRA e MASINI, 1982, p. 7), os subsunçores são conceituados como sendo "[...] estrutura de conhecimento específica [...], existente na estrutura cognitiva do indivíduo". É possível dizer que os conhecimentos prévios são subsunçores ou ideias-âncoras.

Para Praia (2000) as ideias âncoras são ideias maiores preestabelecidas na mente do aluno que favorecem a acomodação de novas ideias ao se tornarem significativas. Praia (2000, p.133) assevera que "A ancoragem dos novos

conceitos a estruturas cognitivas previamente existentes, nos alunos, tornará os novos conceitos recordáveis e, consequentemente, passíveis de serem utilizados em futuras aprendizagens". O professor precisa conhecer os subsunçores dos alunos e para tal pode valer-se do uso de mapas conceituais. Alegro (2008, p. 50) afirma que:

> Os elementos básicos de um mapa conceitual consiste nas palavras que expressam o conceito, conectadas umas às outras por meio de palavras ou frases de ligação – conectivos - formando frases – proposições - traduzem a estrutura cognitiva do sujeito.

Na concepção de Moreira (2006) os mapas conceituais são usados para conhecer os subsunçores dos alunos e, principalmente, como uma metodologia de aula introdutória e de avaliação, independente da idade e nível escolar. Os mapas conceituais podem ser usados de maneira escrita, mas, também de maneira oral ou por desenhos. A aula introdutória diz respeito aos primeiros momentos de todas as aulas. A cada nova aula é necessário promover o momento introdutório, no qual são revisados os conceitos anteriormente discutidos para serem apresentados os novos conceitos.

Para a aula introdutória é sugerido que o professor examine o conteúdo a ser trabalhado, aplique o mapa conceitual para conhecer os subsunçores dos alunos, exponha frases curtas sobre o conteúdo, inicie sua discussão dos conceitos gerais e chegue aos específicos, sempre fazendo relação com os conceitos já analisados e acomodados, demonstrando significado no processo de discussão. Por fim, solicite um *feedback* que pode ser como uma avaliação por meio de resoluções de problemáticas.

Todo esse processo deve pautar-se em uma linguagem clara, objetiva e compreensível para o aluno. E que os momentos de *feedback* ou avaliação sejam percebidos como novas oportunidades de aprendizagem. Assim, as atividades precisam ser planejadas de modo que façam o aluno refletir sobre os conceitos estudados e consiga aplicá-los em resoluções de problemas.

A aplicabilidade da teoria da aprendizagem significativa depende do planejamento do professor e de suas escolhas metodológicas. Para tal é importante que o professor conheça os tipos ou modalidades de aprendizagem de seus alunos. Na visão de Santos (2009) existem três tipos de aprendizagem: a modalidade visual, valorizando a visão; a auditiva, valorizando a audição e a cinestésica, valorizando o fazer e interagir.

Na visão de Santos (2009) o professor precisa conhecer a modalidade de aprendizagem de seus alunos e escolher as metodologias que favoreçam a aprendizagem significativa. É importante uma variação metodológica a cada aula, para que viabilize a ensinagem. As metodologias para os alunos da modalidade visual, segundo Santos (2009) são aquelas que valorizam o visual, como

diagramas, fotografias, gráficos e mapas, filmes, vídeos, mapas mentais, ideias destacadas em textos e outras.

As metodologias para os alunos auditivos são aquelas que valorizam a audição, como músicas, leitura em voz alta, palestras, poemas, grupos de discussões e outras. Já as metodologias para os alunos cinestésicos são aquelas que valorizam as experiências concretas, como teatralização, jogos, resoluções de problemas, excursões, dança e outros.

Outro fator importante no processo da aprendizagem significativa é a relação entre o professor e aluno. A relação saudável para a aprendizagem significativa aqui é apresentada como a coaching. Apesar que Ausubel não usou o termo coaching, as ligações teóricas se associam. Kochhann e Moraes (2014, p. 89) asseveram que o:

> Processo coaching é mais conhecido no meio empresarial e visa desenvolver as habilidades e competências do profissional para se destacar em seus negócios. Mas, o coaching pode ser adaptado para o campo educacional, como já se referia Ausubel e quiçá Freire, quando apontavam que o papel do professor não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidade de construção do conhecimento pelo aluno quase que num processo de autopoiésis.

Nesse processo o professor é chamado de coach e o aluno de coachee. O papel do coach, segundo Kochhann e Moraes (2014) é de favorecer o processo de ensinagem com escolhas de metodologias variadas, levando em conta as modalidades de aprendizagem, e principalmente, auxiliando seu coachee a perceber suas dificuldades, o que lhe tira a atenção para os estudos, quais os seus pontos fracos e como poderá fazer para superar. O professor coach é sinônimo de mediador, porque vai auxiliar seu coachee a desenvolver suas habilidades e alcançar seus objetivos.

A relação entre o coach e o coachee é de confiança, diálogo, entrega, participação, na qual o coach não lê pelo aluno e nem mesmo com o aluno, mas auxiliá-o na descoberta da habilidade de como o coachee deve ler para aprender. Segundo afirmam Kochhann e Moraes (2014, p. 77) "ser coach é uma tarefa difícil, mas, importante para a aprendizagem significativa".

A compreensão da relação coaching no campo educacional pode ser entendida nos textos dos documentos legais brasileiro. Nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (1997), bem como nos Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental (1997) a relação coaching aparece explicada pela co-responsabilidade dos professores com a aprendizagem dos alunos, o que é corroborado por Lemos (*apud* ALEGRO, 2008, p.31) ao afirmar que "[...] o processo de ensino e de aprendizagem implica em co-responsabilidade do professor e do aluno".

Levando em conta os conceitos da aprendizagem significativa apresentadas até o momento, fica claro que o processo para essa aprendizagem não se associa aos modelos tradicionais de ensino. Trabalhar com o foco na aprendizagem significativa, na perspectiva de David Ausubel, significa quebrar as regras do paradigma cartesiano, pois o aluno precisa ser visto como sujeito construtor do seu conhecimento, um sujeito participativo, crítico e de diálogo permanente com o professor. As diferenças são enormes entre a postura didática do professor que segue os princípios do paradigma cartesiano e os do paradigma da complexidade ou holístico.

O paradigma da complexidade ou holístico é apresentado por Morin (2005) e Behrens (2005) como sendo o paradigma educacional que contempla as mudanças sociais do mundo contemporâneo, da sociedade da informação, da era do conhecimento e do pensamento complexo. Pelo paradigma da complexidade a postura docente se pauta na construção do conhecimento pelo aluno, sendo o aluno o ator de sua aprendizagem. O professor precisa criar possibilidades de aprendizagem e de elaboração do conhecimento pelo aluno. Por este fato, o docente é o mediador da produção do conhecimento. Para que haja a produção do conhecimento é imprescindível o processo de filosofar, de pensar o seu pensar.

As aulas dialogadas e com metodologias variadas devem prevalecer para que o aluno se sinta parte integrante do processo. Assim, a aprendizagem não se torna mecânica, linear, sem sentido e cartesiana. Dessa forma, existem possibilidades reais de uma aprendizagem significativa. Momento em que o aluno ao dialogar, efetiva o processo de pensar sobre o seu pensar, ou seja, promove à maiêutica ou a arte de filosofar.

Na concepção de Moreira e Masini (1982), a aprendizagem significativa acontecerá dependendo dos recursos metodológicos, escolhidos depois que o professor analisar os conteúdos e identificar as relações hierárquicas e graus de dificuldades desses conteúdos. Nessa linha de trabalho o professor deve parar de dar aulas e respostas prontas para coordenar ações que favoreçam os alunos a discussão e elaboração própria, como afirma Santos (2009), corroborando com Demo (2006).

Para Santos (2009) o professor também tem como responsabilidade valorizar e elevar a autoestima do aluno. A medida que o professor propicia desafios que os alunos consigam realizar, os ajude durante suas dificuldades na resolução da tarefa, garanta um ambiente harmonioso, reconheça os pequenos acertos e fortaleça os alunos para superar os erros, a autoestima do aluno é elevada. Todos os seres humanos têm condições de aprender. Contudo, alguns com maior e outros com menor grau de intensidade. Isso dependerá de suas habilidades e competências. O professor precisa analisar todos esses dados e possibilitar que cada aluno se desenvolva o seu máximo potencial e assim, aprenda significativamente.

AS DIFICULDADES E POSSIBILIDADES DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

No processo de construção do conhecimento podem existir pontos que dificultam a aprendizagem e os que facilitam o alcance da mesma de modo significativo. O que deve ser feito é uma analise competente para saber contornar as limitações e aprofundar a discussão quando necessário, para facilitar o processo. Segundo Moreira (*apud* KOCHHANN e MORAES, 2014, p. 92) discute que possui:

> Oito estratégias facilitadoras da aprendizagem significativa da qual deve compor a postura didático-metodológica do professor: interação social, descentralização do livro, aprendiz construtor, linguagem, consciência semântica, aprender pelo erro, desaprendizagem e incerteza do conhecimento.

Assim como toda teoria para ser colocada em prática, a aprendizagem significativa não pode anular que existem limitações. Muitos professores, segundo Cachapuz (2000) apresentam pouco domínio teórico e dificuldades na organização dos conceitos em sua mente e até mesmo na mente dos alunos. Existem professores que não valorizam as habilidades e competências dos alunos e não os coloca como agente na construção do conhecimento, preferindo um aluno passivo do que ativo. Outra limitação é ausência de problematizações nas atividades de sala de aula, fazendo as tarefas algo repetitivo e com viés cartesiano. O professor muitas vezes tem dificuldades para se atualizar, seja no campo econômico ou no epistemológico. O que se percebe é que o mundo está em movimento constante e o conhecimento caminha para a complexidade. Nesse mundo o aluno precisa de uma aprendizagem significativa. Por isso é necessário que o professor supere alguns desafios e repense sua postura didático-metodológica, visando à aprendizagem significativa.

A discussão da aprendizagem significativa de David Ausubel tem como ponto principal a postura didático-metodológica do professor visando a construção do conhecimento pelo aluno, que é ator do processo de ensinagem. Para essa conscientização de professor e aluno é necessário que a formação inicial e continuada do professor favoreça essa concepção. Demo (2004) assegura que na relação autêntica de sala de aula em que busque a autonomia do aluno, colocando o discente no centro da aprendizagem, é imprescindível que o professor esteja na condição de orientador e avaliador. Um processo formativo de aprendizagem de dentro para fora.

A pesquisa é o primeiro passo para a capacidade de elaboração própria, em que o aluno tenha capacidade de argumentar e saber pensar com coerência e consistência. Para que a pesquisa tenha resultados positivos na

vida do professor e do aluno, o envolvimento no processo requer esforço porque abarca dimensões complexas não lineares. As avaliações da pesquisa ou da aula, a orientação docente, implicam na forma como é estabelecida a relação pedagógica. Se mal orientada, resulta em reprodutores de falácias e forja do sujeito, a capacidade de ser autor da sua própria história. Portanto, a Filosofia tem a função de trabalhar com os professores e com os estudantes. Pois, por meio da Filosofia, docentes e discentes são capazes de refletirem sua prática. Trabalha com os professores quando dá uma responsabilidade ao professor de ele pesquisar/estudar o conteúdo que será executado em sala de aula. E com os estudantes, quando o conteúdo que foi executado faz com que os estudantes pensem e reflitam sobre o que aprenderam. Segundo Kohan e Wuensch (1998, p. 128):

> Desde que a filosofia é, por excelência, a disciplina que lida com o pensar, a sua contribuição para a educação é vital e múltipla. Em certo sentido, ela ajuda a pensar *em* e *através* das outras disciplinas, refletindo sobre seus pressupostos e suas implicações, proporcionando-lhes as ferramentas do pensar que elas põem em prática e ligando umas às outras. E, o que é ainda mais significativo, a investigação filosófica como *práxis* educativa baseada no pensar questionador, problematizador e heurístico contribui para a transformação do modo de vida das pessoas que a praticam dentro e fora das escolas. A filosofia pode fazer de cada estudante um pesquisador de espírito crítico e razoável, e isto, segundo argumenta Lipman, nenhuma outra disciplina tem condições de conseguir [...].

Diante dessa afirmação, infere-se que a filosofia coloca em prática, os conhecimentos apreendidos por crianças, adolescentes e adultos dentro e fora da sala de aula, pois, ela faz com que o indivíduo reflita sobre determinada situação. Consequentemente faz acontecer a práxis educativa. Com o intuito de favorecer o professor em sua postura didática, Santos (2009) apresenta sete passos para compor o planejamento de suas aulas e as escolhas metodológicas, sendo elas: dar sentido ao conteúdo, especificar, compreender, definir, argumentar, discutir e levar para a vida.

Santos (2009) explica que o aluno irá se envolver com o conteúdo se tiver sentido ou significado para sua vida e entender as principais características do conteúdo que irá estudar. Para o autor o aluno precisa compreender o conteúdo para construção de conceitos e aplicação em variados contextos. À medida que o aluno compreende o conteúdo é capaz de compreender conceitos, para isso o professor deve usar uma linguagem clara e acessível. Depois desse movimento o aluno deve definir os conteúdos estudados, mostrando de maneira oral e ou escrita que consegue relacionar o novo conceito a outros

conceitos, formulando uma cadeia lógica de raciocínio e não meramente uma cadeia de termos decorados. Ao conseguir relacionar os novos conceitos com outros conceitos e contextos pode-se dizer que o aluno consegue levar para a vida e dessa forma (re) construir o conhecimento.

Kochhann e Moraes (2014) corroboram com Moreira (2000) ao apresentarem que existem estratégias que podem facilitar a aprendizagem significativa, caso o professor as leve em conta em seu planejamento. A postura didático-pedagógica do professor durante suas aulas deve pautar-se na interação social por meio do fomento do diálogo com os alunos. A participação ativa nas discussões dos conteúdos é uma forma de possibilitar o envolvimento dos alunos no processo de construção do conhecimento.

Outra estratégia é a descentralização do livro didático. O professor deve seguir o livro didático, desde que possibilite a elaboração do conhecimento. Caso contrário, fará do livro didático um apoio e não a centro das discussões. O professor pode seguir a risco os conteúdos do livro, mas pode deixar para apresentar os textos do livro didático, depois que os alunos já têm um conhecimento significativo do conteúdo. O aluno deve ser considerado um aprendiz construtor e não um mero expectador que recebe informações e não sabe o que fazer com estas informações. Dessa forma o conhecimento seria inócuo. O professor deve valorizar o aluno como ator principal e construtor do seu conhecimento nos momentos do processo de ensinagem.

Outro ponto facilitador da aprendizagem significativa é que o professor precisa valer-se de uma linguagem que seja entendível pelo aluno. Os termos científicos devem ser apresentados aos alunos, mas antecedidos de termos comuns e de fácil correlação com os termos científicos. Outra questão relacionada à linguagem é que o professor precisa cuidar a forma como se expressa, tanto falada quanto escrita valorizando a questão semântica, coerência e coesão.

Outra estratégia é que o professor precisa valorizar o erro do aluno. Ao perceber o que o aluno errou junto com ele refletir sobre seu erro e encontrar um caminho para o acerto. O erro não deve ser visto como uma punição, mas, como um ponto de partida para o acerto. O professor precisa compreender que para acontecer à aprendizagem muitas vezes é necessário desaprender. Os conceitos equivocados ou pouco compreendidos devem ser repensados e reconstruídos.

Concordando com Freire (2011) a última estratégia é de que o professor precisa ter o entendimento de que não existe conhecimento puramente verdadeiro, ou seja, temos que trabalhar com a incerteza do conhecimento. Nunca sabemos tudo e estamos prontos e acabados. Sempre temos o que aprender, porque o conhecimento é vivo.

CONSIDERAÇÕES

Na intenção de explicar como o professor pode trabalhar em sala de aula, discutimos sobre a Aprendizagem Significativa, apresentamos o conceito, qual o principal teórico e os pontos que facilitam e os que dificultam a aprendizagem (ensinagem). Apresentamos que o professor é o responsável pela aprendizagem dos estudantes, portanto, sua postura didático-metodológica necessita ser de acordo com a turma que trabalha. Isto é, o professor ao conhecer sua turma e as particularidades da mesma, saberá utilizar as metodologias corretas e assim, a aprendizagem será significativa.

REFERÊNCIAS

ALEGRO, Regina Célia. **CONHECIMENTO PRÉVIO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE CONCEITOS HISTÓRICOS NO ENSINO MÉDIO**. Tese de Doutorado apresentada na Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" no ano de 2008. Marília – São Paulo, 2008.

AUSUBEL, David, Paul. **APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA:** A TEORIA DE DAVID AUSUBEL. São Paulo: Moraes, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS:** INTRODUÇÃO AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1997.

CACHAPUZ, A. F. A PROCURA DA EXCELÊNCIA NA APRENDIZAGEM. In: NOVAK, J.D. , MOREIRA, M.A., VALADARES, A.J, CACHAPUZ, A.F. PRAIA, J.F. MARTINEZ, R.D. MONTEIRO, Y.H, E PEDROSA, M.E. **TEORIA DA APRENDIZAGEM:** contributos do III Encontro Internacional sobre aprendizagem significativa. Penche, 2000. Capítulo 5, p. 121-134.

DEMO, Pedro. **PESQUISA PRINCÍPIO CIENTÍFICO E PARTICIPATIVO.** São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA:** saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KOCHHANN, Andréa e MORAES, Ândrea Carla. **APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA PERSPECTIVA DE DAVID AUSUBEL.** Anápolis: UEG, 2014.

KOHAN, Walter Omar; WUENSCH, Ana Mirian. **FILOSOFIA PARA CRIANÇAS:** a tentativa pioneira de Mathew Lipman. Petrópolis: Vozes, 1998.

MOREIRA, Marco Antônio; MASSINI, Elcie F. Salzano; **APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA – A teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

MOREIRA, Marco Antonio. **A TEORIA DA APRENIDZAGEM SIGNIFICATIVA E SUA IMPLEMENTAÇÃO EM SALA DE AULA**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2006.

MORIN, Edgar. **INTRODUÇÃO DO PENSAMENTO COMPLEXO.** Porto Alegre: Sulina, 2005.

PRAIA, J.F. APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM DAVID AUSUBEL: contributos para uam adequada visão da sua teoria e incidências no ensino. In: NOVAK, J.D., MOREIRA, M.A., VALADARES, A.J., CACHAPUZ, A.F., PRAIA, J.F., MARTINEZ, R.D., MONTERO, Y.H. e PEDROSA, M.E. **TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA:** Contributos do III Encontro Internacional sobre aprendizagem significativa. Penche, 2000. Cap. 5, p. 121-134.

SANTOS, Júlio. **APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA:** modalidades de aprendizagem e o papel do professor. Porto Alegre: Mediação, 2009.

DIDÁTICA, PRÁTICAS DE ENSINO E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: algumas considerações teóricas

Ândrea Carla Moraes
Andressa Teixeira Pessoa
Samuel Pedro Gonzaga

A discussão desse trabalho é sobre uma didática e prática de ensino que favoreça a aprendizagem significativa tendo a pesquisa como via propulsora da formação e atuação do professor. Essa discussão compõe o GEFOPI - Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade, vinculado a UEG Câmpus São Luis de Montes Belos. Para a escrita do trabalho partiu da análise bibliográfica de três livros, no intuito de fazer uma aproximação entre elas. Os debates tem como base a mudança de uma didática instrumental para uma que valoriza as formas pedagógicas e que seja fundamental, multidimensional, utilizando a aprendizagem significativa transformando a pesquisa em eixo central.

O discurso deste texto enfoca a temática e seus diversos questionamentos acerca da educação praticada no mundo contemporâneo por parte dos educadores em sala de aula. Para tratar do aprofundamento deste diálogo foram feitas análise de três livros onde realizamos o cruzamento do pensamento ideológico-teórico-prático, para construirmos um arcabouço de ideias aproximativa entre eles.

O livro "Rumo a uma nova didática" de Candau que aborda algumas questões como didática instrumental e não fundamental, a ausência de afetividade e a multidimensionalidade do "SER". O segundo livro em discussão "Aprendizagem Significativa na perspectiva de David Ausubel" de Kochhann e Moraes onde traz abordagens no campo metodológico-prático na busca por uma aprendizagem significativa em sala de aula tanto para o educador quanto ao educando.

O Último livro "Pesquisa: princípio educativo e científico" de Demo, ele identifica e critica a ausência da pesquisa na vida escolar por parte das instituições de ensino e do professor, e que mais tarde trará problemas na fase acadêmica impedindo de ser crítico, criativo e autônomo.

Com base nestas obras iremos discutir e identificar as singularidades entre eles realizando minuciosamente as abordagem dentro das perspectivas dos temas. E neste viés, poderemos avisar que o trilhar em buscar de um novo olhar educacional será posto e que teremos como pano de fundo a formação de um novo "SER" multidimensional ligado as causas transversais globais dentro de uma aprendizagem significativa buscando sempre o "aprender a aprender" pelas pesquisas.

DIDÁTICA, PRÁTICA DE ENSINO E MULTIDIMENSIONALIDADE

Trazido por Candau "Rumo a uma didática fundamental" identifica as problemáticas que há em nossa prática educacional e que se tornou um ferida na nossa educação, com reflexos da concepção de Comênio o "pai" onde pregava sua "didática magna" de todos para todos, a escola tradicional com a didática, escolanovista pautada em técnicas, as segmentações e fragmentações, os regimes militares dentro das escolas trazia a tona engradados curriculares. Candau (1983, p. 198) afirma que:

> A Didática passa por um momento de revisão crítica. Tem-se a consciência da necessidade de superar uma visão meramente instrumental e pretensamente neutra do seu conteúdo. Trata-se de um momento de perplexidade, se denúncia e anúncio, de busca de caminhos que tem de ser construídos através do trabalho conjunto dos profissionais da área com os professores de primeiro e segundo graus. É pensada a prática pedagógica concreta, articulada com a perspectiva de transformação social, que emergirá uma nova configuração para a Didática.

Para reestruturar este regime, Candau traz um novo olhar investigativo sobre a mecanização da didática instrumental. Diz Candau (2013) este é, a meu ver, o desafio do momento: a superação de uma didática exclusivamente instrumental e a construção de uma nova didática fundamental. A didática instrumental despreza a essência do processo da ensinagem que é unicidade da teoria e prática deixando de construir experiências contínuas que servirão para o crescimento do processo educacional em sua totalidade. Para Candau (2013, p.16) afirma que:

> Na caminhada nesta direção, a reflexão didática deve ser elaborada a partir da análise de experiências concretas, procurando-se trabalhar continuamente a relação teoria-prática. Esta relação não deve ser estendida de forma dicotômica, quer dissociativa ou associativa.

Nota-se que a pesquisa da teorista traz relatos de educadores que ainda praticam as dissociação (fragmentação) das relações entre as disciplinas e, associando o rendimento dos alunos a números que por conseguinte, avaliam seus alunos erroneamente sem levar em conta caminho trilhado por eles. "O erro construtivo". Para Candau (2013) a Didática tem que ser entendida com "elo de tradução" dos conhecimentos produzidos pelas disciplinas de fundamento da educação e da prática pedagógica". Ao pronunciarmos a palavra professor dentro da perspectiva da didática instrumental, automaticamente retornamos as escolas de massa fechando e centralizando todos os objetivos da pedagogia neste, que é o transmissor e o aluno é meramente depósito de informações. Segundo Demo "Bom aluno é o discípulo que engole sem digerir". (2011, p. 85).

O educador e o aluno são um só corpo, uma só vida. Ambos andam de mãos dadas sendo cumplices na jornada do aprender, unidos fortalecem o elo da didática fundamental. Observamos que "Por isso a complexidade é a união da unidade e a multiplicidade." (MORIN, 1921, p. 36). Para Candau (2013, p. 88) afirma que:

> Em segundo lugar, acredito na necessidade de se redefinir o papel do professor ou do especialista. Mais do que "dono de um determinado saber", a sua ação deve estar fundada a partir de uma premissa: a reconstrução do conhecimento pelo aluno. Essa premissa nega por si mesma a transmissão de conceitos, de regras fundadas sobre noções abstratas ou idealizadas da realidade.

Esta reconstrução do ensino e suas dimensões nos leva a entender que somos seres sociais-políticos e devemos fazer políticas educacionais voltadas para o crescimento humano e das instituições de ensino dentro de uma visão transversal global, lidamos com massa humana que busca dentro da educação respostas rápidas para esta crise. Para Candau (2013p. ??) "A educação, a escola, têm se apresentado, em diferentes "momentos históricos", como objetos de reflexão e análise".

Para Candau(2013) a construção de uma nova didática fundamental depende do entendimento por partes dos educadores, que terão que se debruçar em cima dos livros, pesquisas e ater-se aos novos pensamentos que venham transpor às barreiras da cegueira humana quando abordamos a multidimensão dentro de uma nova visão do aprender. Pelo discurso como prática da didática fundamental entende-se que "em consequência, a educação deve promover a "inteligência geral" apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional dentro da concepção global.". (MORIN, 1921, p. 36).

APRENDIZAGEM SIGINIFICATIVA: uma visão interdisciplinar

As contribuições acerca da literatura "Aprendizagem Significativa na perspectiva de David Ausubel" escrito por Kochhann e Moraes (2014), abordam questões pertinentes quando relacionada a uma didática fundamental, complexidade e pesquisa necessitando de uma compreensão globalizada dos saberes que são veículos de construção do aprender.

A metodologia da aprendizagem significativa cruzam e separam os pensamentos entre as teorias: construtivista, behaviorisna e vygotskyana, todos desenvolveram pesquisas dentro da área que envolve o "Ser" sendo assim, aparecerá algumas singularidades no processo dos estudos tendo como base nos dias atuais o produzir que é: construtivista/cognitivista/significativo. Reforçando a tese de Morin (1921) na complexidade e de Candau (2013) na multidimensionalidade.

A aprendizagem de Ausubel nasce com a necessidade de transforma a aprendizagem em prazer, onde alfabetizar não é apenas saber ler e escrever, a aprendizagem significativa vai além, quando trata de observar o desenvolvimento do aluno (informações prévias), capacidade cognitiva, o educador (pesquisador) motivador e o conteúdo ministrado será trabalhado de forma onde o complexo seja sua principal raiz. Para Morin (1921) é interdisciplinar, transdisciplinar e transversais globais. São o todo e as partes, sendo assim vale o reverso, as partes e o todo.

Com isso, os estímulos todas as vezes que forem provocados por uma nova situação iram trazer resposta sobre esta nova informação e ela vai gerar uma ideia autônoma significativa dentro das perspectiva da aprendizagem de Ausebel e que aos poucos surgirá a cognição sobre este assunto por parte deste sujeito. Para Kochhann e Moraes (2014, p. 22) afirmam que:

> Os princípios básicos dessa teoria se alicerçam em descobrir os conhecimentos prévios ou subsunçores dos alunos, pré-disposição do aluno para aprender, significância do conteúdo a ser estudado, uso de mapas conceituais ao longo aprendizagem e outros, escolha do material didático e metodologias conforme as modalidades de aprendizagem dos estudantes.

A metodologia das teoria dos mapas conceituais é executado dentro da concepção da ensinagem por parte de quem constrói recebendo influência idiossincrático, portanto não existe mapa correto ou incorreto, o conceito é particular obedecendo a lógica significativa conceitual de quem o fez e, sendo explicado pelo mesmo.

Nesta teoria, encontramos como pano de fundo a metodologia desenvolvida por Novak, quando aborda a ensinagem apoiada na teoria de Ausubel com arcabouços teóricos que vão construir um novo significado para os que utilizam no campo da aprendizagem. Diante deste discurso devemos observar "os mapas podem ser realizados em forma de esquemas ou de palavras ligadas a outras, tendo como base central um conhecimento, assunto ou ideia", segundo Kochhann e Moraes (2014, p. 35).

Percebemos que dentro da metodologia da ensinagem, deverás são as ferramentas que facilitam o "aprender a aprender" por parte do sujeito que busca conseguir dentro de um conceito interdisciplinar enraizado a aprendizagem significativa e os mapas conceituais favorece a relação com o mundo do pensar e raciocínio com clareza. Para Candau (2013, p. 191):

> Para isso é preciso uma ação pedagógica intencional, sistemática, um trabalho docente planejado e, por outro lado, uma assimilação ativa, consciente e crítica por parte dos alunos. Isso significa que, se é importante determinar com clareza a finalidade do ato pedagógico, é também essencial conhecer as característica psicológica e sociais culturais do aluno para que se efetive a aprendizagem.

Para que haja uma interação entre ambos devemos observar os relacionamentos afetivos e psicológicos que entrelaçam esta relação que são fatores importantes para a construção da aprendizagem significativa. As questões que envolve a natureza humana devem ser tratada claramente com a contemplação onde o educador "torna-se o que ver" o "devir", e colocá-la como fator preponderante e motivador para as atividades pedagógicas.

As relações humanitárias têm quer ser vista como ligação de crescimento, de troca, afetividade e prazer os resultados desta amizade será a melhora na construção de sua aprendizagem. Sempre observando, cuidando, auxiliando, e sendo assim firmará seu laço de conquista. Observamos ainda que "A aprendizagem afetiva é resultado de sinais internos ao indivíduo e é possível ser identificada através de experiências, como por exemplo, a dor e o prazer, a alegria e a ansiedade, entre outros", como apresentam Kochhann e Moraes (2014, p. 47).

O *coach* é o aluno e *coachee* é o educador, estes terão pela frente metas e objetivos iguais, um completa o outro e, nesta tarefa o *coachee* descobre o desejo pelo aprender por parte *coach*. Nesta fase as afetividades já são sentimentos entrelaçados pela aprendizagem. Contudo, a aprendizagem significativa, vem ganhando olhares por partes dos educadores e pesquisadores, que buscam uma didática fundamental e sua metodologia trata das questões multidimensionais complexas e a práxis no ato de pesquisar transformando o processo ensinagem. Para Demo (2011) aluno e educador são mestres.

Podemos observar neste discurso que "racionalização crê-se racional, porque constitui um sistema lógico perfeito, fundamentado na dedução ou na indução, mas fundamenta-se em bases mutiladas ou falsas e nega-se à contestação de argumentos empíricos", como apresenta Morin (1921, p. 22). Podemos concluir que" dizem quem é necessário romper com o paradigma cartesiano [...]". "pode ser uma maneira de colocar a prática holística sistêmica em ação [...]", conforme Kochhann e Moraes (2014, p. 18).

No mundo contemporâneo temos uma grande missão que é encaminhar uma nação pelo pensamento livre, sistêmico holístico sem nenhum resquícios do passado castrador e preconceituoso, mas, para isso acontecer que temos que lutar por uma educação igualitária de qualidade "para todos e com todos" onde o "SER" seja o protagonista principal deste enredo. A palavra "Educação é plural, e tem alguns significado tais como: multidimensional, aprendizagem significativa, pesquisas, transdisciplinaridade global e quem aplica estes conceitos são homens que insiste em vê-la de modo simplistas, sem significância impedindo seus sentido quando usada para construir o saber. Inserir conhecimento na vida educacional dos alunos, a priori deveremos desenvolver no homem a consciência da "vida espiritual terrena" para isso devemos ter metodologia que faça ele perceber e situar-se neste contexto.

Candau (2013) traz para este discurso o sentimento de "vida espiritual terrena" quando aborda os seres nas escolas como pessoas "multidimensionais",

pois só assim teremos uma visão da importância da educação para formar cidadãos do futuro. Conclui-se que "O ser humano é, a um tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico." (MORIN, 1921, p. 16). Nesta visão notamos a unicidade e totalidade do pensar complexo de ambos teoristas. Observamos que "Uma teoria deve ajudar e orientar estratégias cognitivas que são dirigidas por sujeitos humanos.", conforme Morin (1921, p. 28).

PESQUISA: principio cientifico para o educador

O Livro "Pesquisa: princípio científico e educativo" escrito por Demo (2006), traz observações mediante a importância das práticas do educador e suas didáticas em sala de aula onde as pesquisas são fundamentais neste processo de buscar do saber para que de fato surjam novas mentes pensantes, autônomas, críticas e criativas. Para Demo (2011) mestres formam mestres e professores formam discípulos.

As escolas são alicerces dos futuros cidadãos, onde devem implementar ações focais que venham gerar conhecimentos gerais descobrindo através das tarefas lúdicas um mundo mágico que venha favorecer as diferenças que existe em nossa vida. Afirma-se que "Pesquisar é processo que deve aparece em todo trajeto educativo, como princípio educativo que é, na base de qualquer proposta emancipatória.", conforme Demo (2011, p.17).

Quando abordamos a formação profissional, salientamos a origem desses professores e suas vias de formação ligada ao seu passado como discente, originada de uma educação tradicional conteudista que tinha preocupação com os assuntos e a não observa a estruturação dos conteúdos por parte de quem aprende. Os escolanovistas, criticava o "formalismo lógico" e passava a observar esta estruturação do sujeito, mas ainda não contemplava as diversidades de estruturação existentes no sujeito, quando o assunto é "aprender a aprender", por sermos seres multidimensionais.

Parafraseando o autor, a educação que visa o desenvolvimento de uma sociedade tem que dar propriedades para que estas escolas tenham condições de serem de fato "seio dos saberes". Hoje, encontrar o educador com tempo livre para poder desenvolver projetos de pesquisa como fonte de dinamizar suas aulas é quase impossível. Portanto, devido as constantes problemáticas vivida, não há tempo para pensar, descobrir e elucidar, pois estes professores também não sabem trabalhar com pesquisas, pois são frutos das escolas citadas a cima e/ou por se enquadrar em uma nomenclatura de profissional chamado pelo teorista "biscateiro" ou "professor acumulador de cargos".

Para tanto, manter sua família são obrigados a cumprirem altas cargas horarias motivado pelos baixos salários que vem agregando esta classe profissional um descontentamento na profissão. Observa-se que "Vê-se que a miséria do professor é a miséria do aluno, o qual será em seguida, o professor,

dentro da mesma engrenagem reprodutiva", como assevera Demo (2011, p. 55). O professor do futuro tem que dar "conta de uma tema", não que sua tarefa tenha findado mas, deve-se ater que as complexidades sociais estão em plena transformações o "devir". Para Demo (2011) é estar em plena sintonia com o conhecimento é não falsificar. Professor que não pesquisa, virá refém do seu próprio conhecimento.

Pesquisar não uma tarefa fácil, requer dedicação, fazer visitas periódicas a biblioteca para munir de propostas, questionamentos, posicionamentos, debater com colegas e educadores, só assim poderemos dar início ao embasamento das ideias e aos poucos juntar as relações e aproximações. Para Demo (2011, p. 28) "Na prática, a teoria é outra, e vice-versa.". Desta maneira eles exercerão seu papel transformador, caminhando a uma educação institucional formadora, significativa, estrutural, repleta de certezas para o cidadão, segundo Demo (2006) devemos empoderar para a pesquisa para a elaboração com as próprias mãos.

CONSIDERAÇÕES

Neste viés notamos as conexões das ideias dos teoristas quando abordamos os temas: didática, práticas de ensino e a aprendizagem significativa. Candau (2013) traz um norte para a nova didática quando utiliza as pesquisas, esta ação lembra o princípio educativo dado por Demo. Pesquisando descobrimos caminhos antes não trilhados, agora mudamos de didática, metodologia e a formação do professor. Por isso, o professor deve visar sempre melhorar sua postura didático-metodológica, com auxílio da teoria da aprendizagem significativa onde a pesquisa deve ser um desafio desde as séries iniciais, valorizando a criatividade infantil. A emancipação aparece fundamentada no contexto possibilitada pela pesquisa mas também, atua quando sujeito deixa de ser um simples objeto, para se tornar um ator consciente e produtivo. Sendo também teórico e prático ao mesmo tempo.

Diz Candau (2013) este é, a meu ver, o desafio do momento: a superação de uma didática exclusivamente instrumental e a construção de uma nova didática fundamental. Para Kochhann e Moraes (2014) novamente, pois esse papel ocorre por meio da pesquisa, com a didática, sendo que o ponto desejável e produtivo é a aprendizagem significativa. Com esses três pontos em união, a busca se torna possível e confiável. Todavia, diante do que foi analisado o perfil do professor, segundo Demo (2006), Kochhann e Moraes (2014) e Candau (2013) deve pautar na pesquisa para a elaboração com as próprias mãos. Dessa forma o conhecimento seria produzido e não reproduzido. Isso leva a superação da didática instrumental para a didática fundamental. Além do mais tornar mais significativo par ao aluno o processo de aprender. Ontem dissociado, mecanizado, instrumentalizado e fragmentado. Hoje, fundamental, significativo e pesquisador.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Paralelo, 1999,

CANDAU, V. M. (org.). **Rumo a uma nova didática.** 23. Edª Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 16-88-191.

_____ **A didática em questão**. 3º ed. ed. Petropólis, RJ: Vozes, 1983, p. 198.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio cientifico e educativo.** São Paulo: Cortez, 2011. p. 17-28-55-85.

_____**Pesquisa: princípio cientifico e educativo**. SP: Cortez, 2008.

MOREIRA, M. A. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. disponível em:< www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf >.

_____ **O que é afinal aprendizagem significativa?** disponível em:< www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf >

_____ **Linguagem e aprendizagem significativa**. disponível em:< www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf >

MORIN, E. **Os Setes saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1921. p. 16-36.

KOCHHANN, A.; MORAES. A.C. **Aprendizagem significtiva na perspectiva de David Ausube**l. Anápolis: Editora da Universidade Estadual de Goiás, 2014.

NOVAK, J.D.; CANÃS. J.A. **A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los**. Disponível em:< www.periodico.uepg.br

TAVARES, R. **Construindo mapas conceituais**. Ciência e cognição. 2007, vol. 12: p.75-85 disponível em:< www.cienciasecogncao.org >

EDUCAÇÃO E SUAS ATRIBUIÇÕES NA ESTRUTURA SOCIAL

Andréa Kochhann
Douglas Correia dos Santos
Natalia Ribeiro Teixeira

A presente pesquisa, ainda em andamento, é uma preliminar da monografia intitulada Educação e o Processo de Emancipação do Homem e suas contradições, que faz parte das discussões do GEFOPI- Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade e faz parte do projeto de extensão "A Identidade do Pedagogo- professor, gestor e pesquisador.". Pretende-se estudar a bibliografia da teoria Marxista, Bourdieu, Meszáros e Castro busca delinear as relações de poder constituinte no sistema educacional na sociedade capitalista. O objetivo é mostrar que a educação segue o modelo hegemônico ideológico da ordem vigente que apenas reproduz os ideais da classe dominante, com isso, a legitimação e a vinculação do sistema educacional na formação da mão de obra servem aos estigmas alienantes do capital. Que reflete as circunstâncias do modo de produção, e a consciência dos homens são frutos das relações com tais circunstâncias.

As ideologias impostas ao longo do processo histórico constituem os ideais dominantes de cada época e a educação é reflexo dessas ideologias. Mas, o que poderia ser instrumento de emancipação humana é apenas a conservação das determinações da ordem estruturante do capital. O progresso da sociedade estipulado pelas as mazelas degradantes do capital que impõe ao homem um modelo de cultura estimulado pela exacerbada acumulação de bens materiais. Essa acumulação de capital atinge não somente ao capital econômico, mas toda estrutura social. Portanto a dicotomia entre educação/trabalho se tornou indispensável na formação da mão de obra para o mercado.

Nesta conjuntura ideológica de inserção dos valores dominantes na sociedade destaca a relação de poder que constitui o que Castro (2012) denomina como a forma de disseminação da ordem dos capitais de Força-Poder--Interesse no bojo da estrutura estatal, que submete ao homem adaptação do seu habitus a reproduzir ideologicamente os ideais dominantes mantendo assim, a estratificação de classe. Pretende-se mostrar que o modelo de educação contemporânea apenas é um meio de conservação social, que apenas fornece conhecimento necessário para a formação da mão de obra, pois na hierarquia do sistema quem constitui o poder domina a força material e espiritual da sociedade.

EDUCAÇÃO E MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

Com rompimento do modo produção feudal surge modo de produção capitalista e o processo de globalização. Castro (2012) faz um esboço de desenvolvimento da força deste sistema até os dias atuais e o seu processo de maturação no devir da história. No início das grandes navegações relaciona o progresso da mercantilização e a necessidade de manter o mercado para suprir as necessidades da sociedade da época. Segundo Stalin (1978, p. 38):

> A mudança do modo de produção provoca inevitavelmente a mudança de todo regime social, das ideias sociais, das opiniões e instituições políticas; a mudança do modo de produção provoca a modificação de todo o sistema social e político.

Com as mudanças na relação de poder em que a classe burguesa passa a ser destaque na estrutura dominante que consolidou revoluções no regime social, consolidou o modelo de Estado como mediador de políticas que atendesse ao mercado e aos antagonismos de classes. Contudo, com as transformações e a revolução industrial se intensificam as desigualdades que hoje se materializa e se propaga na estrutura social.

Para Rodrigues (2007) a educação como fenômeno da vida social, também passa por processo de estruturação para suprir a necessidade da indústria. Meszáros (2008) diz que a educação por aproximadamente 150 anos serviu para conceder conhecimentos necessários para maquinaria, e para legitimar a cultura dominante. Marx (2011) já fazia menção na sua teoria e delineava o poder impactante do capital na ordem da sociedade, e como este modelo condiciona o homem à lógica da supremacia dos interesses de classes sociais.

Deste modo, o sistema capitalista nas suas contradições evoluiu e a educação serviu e serve como meio de viabilizar tais interesses. A dicotomia entre educação/trabalho configura o esboço paralelo de conservação social e emancipação humana que é nitidamente um processo de reprodução e produção dos ideais da sociedade. A materialidade do sistema capitalista apresenta a predominância do poder que subjuga o homem a sua lógica coerciva. Assim, a educação fundamentada nos princípios da força material e espiritual da sociedade que busca suprir a necessidade da ordem vigente, se expressa nos ideais de educação na formação humana para o mercado. Além de que, com a modernização da maquinaria industrial por meio da tecnologia inserem novas personificações do capital que exploram a força de trabalho. Desse modo, a educação busca intermediar a cultura da sociedade industrial para atender suas peculiaridades.

O progresso desta ordem passa a nortear a educação com objetivos específicos para atender os ideais hegemônicos que busca a reprodução da hierarquia econômica. Na medida em que as ideologias são voltadas para a

vinculação entre educação e mão de obra os aspectos econômicos, sociais e as práticas educativas são entrelaçamentos de forças que impõe o poder da soberania dos ideais do capital ao Estado que tem de mediar às políticas de interesses dos antagonismos de classe. Desta forma, existe a contradição diante da estrutura jurídica e social. Nos termos jurídicos todos são iguais, já na estrutura da sociedade existem divergências que diferencia os indivíduos e constituem as desigualdades.

Desta maneira, o sistema capitalista avança e limita a visão do homem com suas personificações que são inseridas na cultura de forma silenciosa para se conformar com sua situação na ordem da reprodução social. Os efeitos do processo de globalização desencadeiam investimentos nas políticas sociais e as condiciona na lógica do mercado. Na educação se comercializa o conhecimento que faz paralelo entre formação dos cidadãos e a formação da mão de obra. A classe subalterna está submetida a reproduzir os ideais hegemônicos e manter a ordem estabelecida no organismo social.

Meszáros (2008, p. 42) diz que "as instituições de educação tiveram de ser adaptadas no decorrer do tempo, de acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema do capital." A internalização da lógica capitalista na sociedade se reproduz dentro das instituições desde a organização do sistema educacional que são expressas pela a hierarquia de poder nas suas intermediações.

Os entrelaçamentos da educação com as personificações do capital na estrutura social colocam "as instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização." (idem, p. 44). Os homens entram em relação com a produtividade do mercado e sua força de trabalho serve aos estigmas do sistema capitalista e a educação formal deve fornecer o conhecimento necessário para desempenhar determinadas funções no mercado.

Além disso, os fundamentos no modo de produção são as relações de poder dentro e fora do Estado. Isto é, "os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade; estas relações de produção correspondem a um dado grau de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais", como apresenta Marx (2005, p. 52). Este movimento é dado mediante a necessidade de garantir a estabilidade do modo de produção, por isso, os homens se submetem aos estigmas alienantes do capital por questões de sobrevivência. Esses fatores colocam os homens como ser passivo na estratificação de classe e retificação da mão de obra, mas o que contradiz, é que os homens não é um ser passivo no modo de produção, pois depende da sua força de trabalho para manter o sistema econômico.

Para Meszáros (2008) a educação no processo como atividade intelectual, seu papel é de garantir a profissionalização que mistifica de uma forma escamoteada formas designadas de preservar os antagonismos de classes. Os

homens são como objetos para o sistema que os manipulam ideologicamente e conserva que a classe dominante possui uma suposta superioridade. Desta forma, é preciso compreender que a educação não está na base da estrutura do sistema capitalista, ela apenas reproduz as especificidades dos ideais da ordem vigente. Pois a sustentabilidade dos ideais hegemônicos do capital é mais de manutenção do que de mudanças. O que está inserido na cultura dos dominados são a reprodução da força material e espiritual da sociedade, ou seja, a cultura dominante.

Os termos revolucionários de nossa época são plausíveis a determinados interesses comuns de uma determinada classe trabalhadora. Não há uma consciência de fato das disposições para que realmente haja mudanças, mas uma simples pretensão de confrontar ações de poder que se traduz em termos dos valores que estão ligadas aos interesses. Castro (2012) diz que na extremidade do poder na sua macrodimensão abrange determinadas formas de inserção ideológicas persuadindo assim, a verdade. Pois, "por maior que seja, nenhuma manipulação vivida de cima pode transformar o imensamente complexo processo de modelagem da visão do mundo de nossos tempos", conforme Meszáros (2008, p. 50).

Concebe-se então, que os efeitos do poder alienantes do capital traz mudanças no conceito de cidadãos e cidadania, que a "redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor" (SILVA, 2012, p. 15). A transformação desses conceitos vai de encontro com os ideais hegemônicos e antagônicos. Em que a coerção dos conceitos reprime a luta revolucionaria, pois tudo se traduz em termos econômicos.

Deste modo, a vinculação da educação com a mão de obra fundamentam os modelos que são impostos a cultura das instituições formais. É nesse sentido antagônico que os ideais hegemônicos da ordem global universaliza a educação para suprir as inerentes realidades do mercado. E suas determinações no organismo da sociedade influencia diretamente na cultura do homem, assim o individualismo assume uma parte importante na acumulação de bens materiais, o que Marx (2011) denomina como homem egoísta.

Destarte, a produção material se relaciona com as condições sociais, o jugo da desigualdade infere toda estrutura social. O homem é fruto das circunstâncias. Assim, a educação segue o movimento de ideais das circunstâncias que o ser está inserido. Desta forma, os ideais de emancipação são pretensões na concepção de Bourdieu (2013) parte dos fatores de conservação social, a prática pedagógica apenas é um meio de escamotear a desigualdades existentes. Mesmo as oportunidades de acesso ao ensino regular sendo universalizado, ao observar a estrutura ideológica jurídica coloca como questões de igualdade, porém, se analisar os fatores sociais as condições de acesso revelam as desigualdades existentes.

Desta maneira, Suchodolski (1978, p.11) afirma que "a educação não é um elemento de igualdade social; é, pelo contrario, um elemento da hierarquia social burguesa moderna." E os elementos constituintes do poder alimentam a estratificação de classe na conservação da estrutura social, as pretensões são de manter a hierarquia social burguesa na acumulação exacerbada de capitais na razão de acumulação e na detenção do poder.

Desta forma a disseminação da cultura do capitalismo na consciência dos homens reproduz os ideais hegemônicos de competitividade do mercado (angariar melhores posições, para mudar seu status). Pois, na dimensão empresarial existe a lógica da concorrência para manter o sistema do mercado competitivo. A mesma lógica é inserida na educação, a concorrência das instituições para adquirir maior índice de eficiência para atender sua clientela. Com essa inserção de valores pelo poder de mensurar a qualidade no processo de ensino aprendizagem, constitui a expectativa da família e do Estado por meio da educação de melhorar o status quo e manter o sistema competitivo do mercado.

As condições alienantes do capital se consolidam por meio de seus ideais fetichistas, que na contemporaneidade a educação tem papel primordial na formação para mão de obra. Portanto, as circunstâncias no meio social provocado pelo modo de produção capitalista determinam as experiências do homem, pois para Marx (2005, p. 52): "[...] não é a consciência dos homens que determina a sua existência. É, pelo contrário, a sua experiência social, que determina a sua consciência". Assim a incorporação da cultura capitalista são frutos das experiências sociais, no qual gera as expectativas em torno da materialidade econômica.

A natureza da educação está em torno dos capitais de Força-Poder-Interesse na ordem da hierarquia constituinte por meio da manipulação ideológica que estrutura e legitima todo o sistema. Em outras palavras, na macrodimensão da ordem educacional as disseminações de valores são na eficiência do trabalho educativo que se fundamenta e alicerça-se na estrutura jurídica. Pois, é na abstratividade dos indivíduos em incorporar a cultura dos ideais da ordem vigente que se constitui a submissão aos interesses predominantes. Assim, na dimensão do trabalho, Meszáros (2011, p. 99) diz que:

> Como necessidade igualmente inevitável sob o sistema do capital, não basta que se imponha a divisão social hierárquica do trabalho, como relacionamento determinado de poder, sobre os aspectos funcionais/técnicos do processo de trabalho. É também forçoso que ela seja apresentada como justificativa ideológica absolutamente inquestionável e pilar de reforço da ordem estabelecida.

Deste modo, a educação reforça a ordem estabelecida e com os avanços tecnológicos é inevitável que a estrutura funcional do sistema se mantenha

intacta sem a relação com o sistema educacional. A educação e o trabalho ganham relevâncias mediante a necessidade de se instruir o trabalhador para lidar com os aparatos tecnológicos dentro da indústria.

Com o aperfeiçoamento da maquinaria e a mutação do capitalismo, o conhecimento se tornou uma mercadoria o que se formulou no âmbito das instituições a especificidade do capital humano. Na contemporaneidade os homens buscam angariar melhores situações por meio do aperfeiçoamento da sua mão de obra, o que Bourdieu (2013) define como mercado escolar ou titulo escolar (você é que o seu diploma vale).

Entretanto, a produtividade intelectual estruturada na lógica de mercado viabiliza o desenvolvimento das forças produtivas. Mas a capacidade de mutação do capitalismo ao demonstra sua força e poder de se estruturar e subjugar a sociedade mediante a sua capacidade de conservar sua estrutura ideológica. Pois, em determinado grau de desenvolvimento da sociedade necessitam que os homens sejam mais cultos inovem o sistema de produção. É inegável o progresso da sociedade com o sistema capitalista, porém, se virar a face da moeda percebe é uma pequena parcela que detém a maior parte da riqueza. Pois, para Stalin (1978, p. 45):

> No regime capitalista, é a propriedade capitalista dos meios de produção que forma a base das relações de produção: a posse dos produtores, dos trabalhadores assalariados, já não existe: o capitalista não pode matá-los nem vendê-los, pois eles estão libertos de qualquer dependência pessoal; mas estão privados dos meios de produção e, para não morrer de fome, são forçados a vender sua força de trabalho ao capitalista e a suportar o jugo da exploração.

Assim, o homem está preso nas cadeias ideológicas do modo de produção capitalista. O que se encontra nas grandes metrópoles são os homens buscando o seu meio de subsistência. O que traduz no desenvolvimento do capitalismo é a sua imposição às classes a sua lógica, que geram desigualdades e reafirma-se na educação como parte na formação do capital humano, que exige investimentos por parte dos indivíduos. É uma forma de distinção de sujeito para sujeito. Schultz (1973, p. 53) define o capital humano:

> É humano porquanto se acha configurado no homem, e é capital porque é fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas. Onde os homens sejam pessoas livres o capital humano não é um ativo negociável, no sentido de que possa ser vendido. Pode ser, sem duvida, se adquirido, não como um elemento de ativo, que se adquire no mercado, mas por meio de um investimento no próprio individuo.

Consequentemente, a teoria do capital humano reforça as desigualdades entre homens instruídos a desenvolver a sua atividade na divisão do trabalho.

Assim, a educação no termo abrangente do termo, Schultz (1973, p.79) afirma "que a educação se torna parte da pessoa que a recebe, [...]. Dado que se torna parte integral da pessoa, não pode ser comprada ou vendida ou tratada de acordo com as nossas instituições, como propriedade." O que se vende não é a educação que recebe, mas o conhecimento da força de trabalho. O diploma escolar é o diferencial, sendo o que mantém a competição entre as instituições de ensino.

Por consequência as desigualdades que constituem as distinção entre os homens nas relações de poder em legitimar uma cultura voltada para acumulação e o consumismo nas instituições de ensino é expressado pelo poder situacional. Nas palavras de Marx (2004, p. 169) a desigualdade está ligada ao homem que:

> [...] ao prazer, [...] se comporta como indivíduo efêmero, de atividade desenfreada e sem destino, que olha o trabalho servil dos outros, o sangue e o suor humanos, como presa da sua ambição, e que considera o próprio homem e, portanto, também a si mesmo, como um ser sacrificado e supérfluo. Adquire assim um desprezo pela humanidade sob a forma de arrogância e de esbanjamento de recursos que sustentariam uma centena de vidas humanas, em parte, também, sob a forma de ilusão infame de que sua extravagância descontrolada e o seu consumo ilimitado e improdutivo condicionam o trabalho e a subsistência dos outros.

O que se transformou ao longo da história foi à forma de subjugar o homem. A educação sempre serviu para manter a ordem do sistema vigente, que mantém todo um aglomerado de ideologia que se engendra na cultura da sociedade. A educação formal é um mercado, em que a subjetividade humana se mede em dados quantitativos que serve ao propósito de enquadrar supostas qualidades. Tudo gira em torno do lucro. Na base está o professor do processo que sofre pressão pelo Estado hostil capitalista em fornecer dados para medir o sucesso e o fracasso escolar, e isto é atribuído a seu desempenho, que muitas das vezes sua tarefa é desvalorizada. Portanto, as consciências dos educadores estão submetidas à lógica coerciva do capital para reproduzir aspectos da cultura capitalista.

CONSIDERAÇÕES

A contradição da história do sistema capitalista mantém suas bases ideológicas e condiciona a educação como modelo de conservação social da ordem estabelecida. Pois, Marx e Engels (2007) dizem que "os ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante." Assim os ideais do Estado democrático capitalista e da educação

está em torno da cultura dominante. A educação reproduz e alicerçam os ideais de classes que engendra a lógica do mercado expressa na hierarquia de poder é uma suposta qualidade, no qual pode ser mensurado quantitativamente que reforça mais a desigualdade entre os seres humanos. Deste modo, as instituições tem que propiciar uma eficiência no processo de internalização do conhecimento a sua clientela.

Bourdieu (2013) estava certo ao dizer que a prática pedagógica é uma forma de mascarar as desigualdades existentes e também Suchodolski (1978) ao afirmar que a educação é um elemento de desigualdade. A suposta igualdade apenas é atribuída ao termo da lei, pois nos termos sociais a estratificação de classes e a própria retificação da mão de obra do professor direciona e revela tanto a desigualdade social quanto de ensino. Sendo assim, os termos revolucionários e as propostas de uma educação para emancipação humana estão em torno da conservação social, pois os ideais hegemônicos do capital apenas mudou a forma de subjugar o homem. Tendo como visão as políticas sociais e as reduzindo na lógica da competitividade de mercado que deste modo, as consciências dos homens estão aderidas a passividade, mesmo não sendo um ser passivo no modo de produção, é obrigado a se submeter aos estigmas do capital para garantir sua existência.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação.** 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CASTRO, Thales. **Teoria das relações internacionais**. Brasília: FUNAG, 2012.

GENTILI, Pablo A. A, SILVA, T. Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação,Visões críticas.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política: O capital.** São Paulo: Editora Nova Cultura Ltda, 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos Filosóficos**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição.** São Paulo: Boitempo, 2011.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano.** Investimentos em educação e pesquisa. Trad. Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

STALIN. Joseph. **Materialismo dialético e materialismo histórico.** 5. ed. São Paulo: Global Editora, 1978.

SUCHODOLSKI, Bodgan**. Teoria Marxista da Educação:** Santos, SP: Estampa, 1978. Vol II.

O USO DE FILMES EM SALA DE AULA: diálogos possíveis mediante a extensão universitária e pesquisa

Andréa Kochhann / Ana Paula Arantes
Ana Paula Costa / Gilmagda de Paula
Kamilla Silva Sousa Fagundes

Este trabalho partiu das reflexões do projeto de extensão "Cinema e Educação: uma análise crítica em sala de aula" e do projeto de pesquisa "O estilo de aprendizagem e a aprendizagem significativa: uma experiência no Ensino Superior", os quais compõe o GEFOPI – Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade, do Câmpus São Luís de Montes Belos. Como metodologia do projeto de extensão valeu-se de dois movimentos. Um é com realização de oficinas, mini cursos, mesas redondas, cinemas e outros, com acadêmicos de licenciatura, para mostrar na prática como utilizar um filme em sala de aula para favorecer a aprendizagem significativa. O outro movimento segue a mesma metodologia e objetivo mas, com professores da Educação Básica. O projeto de pesquisa valeu-se da bibliografia em Toschi (2010, 2012), Sobral e Cunha (2014) e outros. Para o estudo empírico, aplicou-se questionários após as atividades da ação extensionista com os acadêmicos. O objetivo desse trabalho é discutir como um filme pode ser utilizado na sala de aula para proporcionar momentos de discussão teórica, elaboração própria, aprendizagem significativa e criticidade, promovendo a emancipação ou autonomia do pensamento e produção científica.

Na sociedade capitalista em que vivemos, a mídia ocupa um espaço bastante significativo na vida das pessoas. Sendo assim, a escola não pode ficar alheia a essa realidade, ignorando que as crianças e jovens estão em contato, mesmo antes da escola, com produções da indústria cultural. Surge então, a necessidade de novos procedimentos teóricos metodológicos, envolvendo as práticas pedagógicas com as novas tecnologias de informação.

Os educadores precisam estabelecer uma relação positiva da mídia com o espaço educativo buscando, através dos meios, novas dinâmicas que possibilitem formar cidadãos capazes de entender, discutir e agir nesse mundo imerso na mídia, pessoas que não sejam vulneráveis as informações da televisão, que consigam fazer uma leitura crítica daquilo que assistem. Pessoas que saibam filtrar as informações nos telejornais e, mesmo analisar a produção cinematográfica.

A utilização do filme como recurso didático deve facilitar a aprendizagem, fazendo com que o aluno encontre uma nova maneira de pensar e entender a história, uma opção interessante e motivadora, que não seja meramente ilustrativa e nem substitua o professor, mas, que seja um momento crítico e

reflexivo de aprofundamento da história. Um momento, como diria Almeida (1994), de alfabetização midiática. O professor pode valer-se de filmes em sala de aula em todos os níveis e modalidades de ensino. Para isso é necessário um planejamento que vise a emancipação e autonomia do pensamento, afastando-se da concepção de embromação de aula.

O USO DE FILMES EM SALA DE AULA: diálogos iniciais

A educação deve ter como papel principal o desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade. Para tanto, ela precisa modificar se constantemente, observando as mudanças ao redor, essencialmente o desenvolvimento tecnológico e a influência que a mídia exerce no dia a dia do mundo globalizado.

O desafio dos educadores é estimular, no ambiente escolar, o envolvimento da mídia nos objetivos educacionais para desenvolver valores e atitudes que contribuam para a construção da reflexão e do entendimento dos educandos. Os filmes transmitem mensagens que traduzem valores culturais, sociais e ideológicos de uma sociedade e de uma determinada época, dessa forma podem ser um instrumento para estimular os jovens ao conhecimento da cultura geral.

Qualquer filme, independente da sua temática e de seu gênero, pode ser um documento para o estudo do passado remoto e recente; pois as imagens em movimento, embora não traduzam a realidade, podem ser um elemento interessante para as formas de apresentação da realidade, sob aspectos sócio culturais de pessoas inseridas em contextos que podem colaborar na construção do conhecimento histórico. Assim, tratar questões como diversidade cultural, organizações econômicas, trabalho compulsório, povos, mentalidades de uma determinada sociedade, gênero e tantas outras com ajuda de filmes proporcionará aos alunos uma melhor compreensão dos conceitos e possibilitará a eles construírem suas percepções como sujeitos.

Ver filmes é uma prática social tão importante do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto à leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas outras. Dentro do contexto da utilização do cinema como veículo e ferramenta de ensinar, temos a oportunidade de enfocar aspectos históricos e literários; pois o contato com o mundo do cinema é uma experiência única e marcante.

A utilização de filmes na aula estimula desde cedo os adolescentes e jovens ao hábito de assistir a um filme e, ainda, aprender coisas diferentes de forma contextualizada através das novas tecnologias. Educar pelo cinema é ensinar á olhar as coisas ao nosso redor com um olhar diferente e crítico; é educar o olhar; é decifrar os mistérios da modernidade na moldura do espaço da imaginação. Consumidores de imagens em geral são espectadores

passivos; na realidade, são consumidores pelas imagens. "Aprender a ver cinema é realizar esse rito de passagem do espectador passivo para o espectador crítico" (TARDIF, 2002, p. 42). Para Napolitano (2006, p. 89):

> A sala de aula já vem incorporando, e sofrendo a intervenção dos meios de comunicação de massa com a utilização de jornais, revistas, programas de televisão. Porém, é preciso ver que esses meios podem ser considerados como salas de aula, como espaços de transformação de consciência, de aquisição de conhecimentos; que eles dependem de uma pedagogia crítica e que o sucesso dessa pedagogia crítica depende de como vamos ver e ouvir os produtos da indústria cultural.

O cinema na escola necessita de uma metodologia consistente e aplicável. A tarefa de exibir filmes na escola, modificando a prática pedagógica, é um fato que precisa ser colocado em prática através de um processo coletivo de educadores de todas as áreas do conhecimento e, não somente uma atitude dos professores. Diante do exposto, pode se entender que o cinema é uma ferramenta de trabalho motivadora, inovadora, bem como instrumento capaz de envolver várias disciplinas e conteúdos programáticos num mesmo momento.

De acordo com Napolitano (2006, p. 12) "a utilização do cinema na escola pode ser inserida, em linhas gerais, num grande campo de atuação pedagógica". Uma das justificativas mais comuns para o uso do cinema na educação é que o cinema é um rico motivo para o processo de aprendizagem. Segundo Almeida (1994, p. 12), "ver filmes, analisá-los, é a vontade de entender a nossa sociedade massificada, praticamente analfabeta e que não tem uma memória escrita".

A utilização de metodologias diferenciadas e análise da contribuição da linguagem audiovisual como fonte para a construção do conhecimento constituem-se em pontos maiores referenciais de nossa prática pedagógica. Percebemos que a utilização de um filme em sala de aula é de total importância para o desenvolvimento de um saber crítico e consciente por parte do educando. Neste sentido, Ferro (1976, p. 11) aponta que um filme oferece inúmeras possibilidades de análise. O autor comenta que:

> [...] entre o cinema e a história, as interferências são múltiplas, por exemplo: confluência entre a História que se faz e a História compreendida como relação de nosso tempo, como explicação do devir das sociedades. Em todos esses lugares o cinema intervém.

No entanto o cinema não deve ser compreendido apenas no imaginário, voltado para o consumo de massa, transformado em fonte de lucro. Deve se

prever, e analisar as pressões sociais e econômicas que envolvem o filme, conforme Morin (1970, p. 13):

> [...] essa máquina, voltada, não à fabricação de bens materiais, mas à satisfação de do sonho. Foi devido a isso que todas as determinações do sistema capitalista a presidiram a origem e expansão da economia do cinema.

Diante disso, cabe ao educador analisar os filmes propostos, e levantar os objetivos que se propõe desenvolver. Para tanto, é necessário a busca de um referencial para reflexão a respeito da didática utilizada em sala de aula. A questão sobre as diversas práticas pedagógicas e a importância de um embasamento teórico, da preparação prévia do professor para uma atuação na prática com mais firmeza e clareza dos seus objetivos. É de total relevância, conforme salienta Fonseca (2004 p. 38), que nos preparemos previamente para uma atuação clara em sala de aula, procurando atingir os objetivos propostos nas aulas e um maior entendimento por parte do aluno. Segundo Fonseca (2004, p. 181):

> [...] com relação à operacionalização do trabalho em sala de aula, acreditamos ser de extrema importância à preparação prévia do professor, ou seja, ele deve ter domínio em relação ao filme e clareza total da inserção do filme no curso, bem como dos objetivos e do trabalho a ser realizado após a projeção.

É importante ressaltar que dentro de um filme estão presentes várias intervenções que podem modificar o embasamento teórico relatado. Desta forma o professor deve resgatar para a análise crítica do aluno os descuidos do criador, da ideologia, da sociedade. Esses erros, descuidos; devem ser aproveitados pelos educadores, transformando-os em um vasto campo de investigação, permitindo analisar os fatos não visíveis e colaborando para uma pesquisa significativa. Contudo percebemos que, se o filme não for planejado de forma adequada pelo professor, o fascínio pelas imagens e pelo enredo pode confundir o aluno. Para Morin (1970, p. 251) "[...] o imaginário confunde, numa mesma osmose o real e o irreal, o fato e a carência, não só para atribuir à realidade os encantos do para imaginário, como conferir ao imaginário as virtudes da realidade".

O cinema é um veículo de comunicação de massa que pode modificar culturas, impor políticas e ideologias diferenciadas ao espectador. Nesse sentido o professor que utilizar o cinema na sala de aula deve ter claros os objetivos que almeja atingir e a forma como vai conduzir a discussão para uma reflexão consciente do aluno.

Com clareza de que o filme possui um valor imprescindível como documento, tornando o objeto de pesquisa e análise é uma ferramenta de apoio fundamental nas aulas. Percebe-se que a utilização de filmes abrange todos os sentidos do aluno, além de ser uma maneira prazerosa de o aluno aprender. Para Napolitano (2003, p. 11):

> [...] trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte.

Enfim, atualmente a imagem surge como uma das tecnologias que mais influenciam o pensamento e a formação do indivíduo, por isso a educação, aliada às novas tecnologias, tem como papel principal o desenvolvimento de um saber crítico e consciente por parte de nossos alunos onde eles têm a oportunidade de tornarem se sujeitos analíticos e construtores do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES

O olhar cinematográfico enriquece o nosso olhar sobre a educação e sobre o processo escolar. Fomentar o interesse e uma postura crítica, nos alunos, ao passar um filme é o principal objetivo, e para isso se faz necessário uma seleção e uma análise criteriosa dos filmes que forem projetados aos alunos como recurso pedagógico. Portanto é essencial ampliar a visão dos educadores, por meio de subsídios teóricos reflexivos que conduzam a utilização de metodologias e linguagens diferenciadas, com o intuito de construir uma história mais atrativa para os alunos e que considere o papel das mídias na sociedade contemporânea.

Então, a necessidade de transformação na prática docente, o professor ou mesmo o grupo no qual está inserido, buscará formas de superação dos atrasos de formação através da reflexão sobre a prática docente e do intercâmbio com outros grupos constituídos em outras instâncias, assim como de leituras, discussões. Portanto, os recursos audiovisuais já são uma realidade nas salas de aula das escolas. Cabe agora aos professores saberem utilizar com muita criatividade esses recursos para tornarem suas aulas mais atrativas e incitar os alunos a se colocarem como sujeitos históricos, ou seja, como construtores do seu próprio conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e Sons:** A nova cultura oral. São Paulo: Cortez, 1994.

FONSECA, Claudia Chaves. **Os meios de comunicação vão à escola?** Belo Horizonte: Autêntica/FCHFUMEC, 2004.

FERRO, Marc. **Cinema e História.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MORIN, E. **O cinema ou o homem imaginário.** Trad. Antonio Pedro Vasconcelos. Lisboa: Moraes, 1970.

NADAI, Elza. **O ensino da História no Brasil:** Trajetória e Perspectiva. Revista Brasileira de História. São Paulo, nº 25/26, 1993.

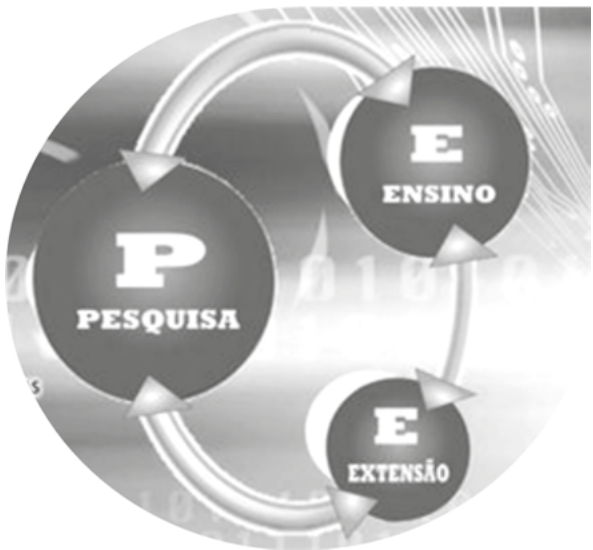
NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Portugal: Dom Quixote, 1995.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2003.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO



"Não há docência sem discência. Ensinar não é transferir conhecimentos. Ensinar é uma especificidade humana".

Paulo Freire (1996, p. 23; 47; 91)

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO SER HUMANO: trabalho, leitura, linguagem e pesquisa

Jackellini Silva Sousa Bemfica
Kamilla Silva Sousa Fagundes
Wanessa Cristina de Lacerda Landó

Este texto tem por objetivo abordar de forma sucinta algumas considerações no que tange à construção do conhecimento. Este se constrói por meio da busca pessoal sistematizada. Ao elencar alguns fatores, destacamos o trabalho, cultura, linguagem, leitura, dentre outros. Explana-se sucintamente a evolução física do ser humano e de como esse processo foi importante para sua construção e diferenciação dos outros animais. Assim, o homem foi construtor e produtor de sua evolução, usando a cultura como meio de se produzir. Abordar-se-á o valor da educação nesse processo e a forma como a leitura contribuiu para esse desenvolvimento. Averígua-se que não é possível ao ser humano produzir saber inédito que não seja pela sociedade na qual este está inserido, ou seja, é preciso identificar e compreender o contexto social, político e econômico. Como referencial teórico nos apoiamos nos argumentos de Cortella, Copes e Savelli, Paulo Freire, Pimenta e Anastasiou, dentre outros.

Por meio dos estudos feitos embasados nos teóricos como Cortella, Freire, Pimenta e Anastasiou e outros, objetivamos explanar como o homem adquiriu conhecimentos por meio da leitura, da linguagem e da pesquisa, sobre a construção do conhecimento no ser humano e quanto isso exige a superação de seus limites. Observa-se a evolução do homem fisicamente, mentalmente, socialmente. Desta forma, compreende-se que a leitura é o caminho possível para se chegar ao conhecimento e que a educação significa conduzir a pessoa para um lugar diferente daquele que está.

Os valores e conhecimentos não têm, evidentemente, existência autônoma: dependem, para realizar-se, de humanos que os elaborem, atribuindo-lhes significados e dando-lhes suporte de manifestação. Com isso, para obtenção do conhecimento é necessário que cada pessoa avalie e reveja aquilo que tem como verdade absoluta; para que a partir disso possa observar que em meio as verdade pré-estabelecidas, há também as pseudoverdades.

O ser humano para se tornar "humano" depende da sua linguagem. A leitura permite ao ser humano que ele se posicione quanto ao seu redor e que tenha uma leitura de mundo. Averígua-se que toda pesquisa parte de um objeto de estudo, e o primeiro olhar para este, é embasado no conhecimento empírico, que ao longo do processo, passa a ser estudado por meio do conhecimento científico, visto que exige uma epistemologia do objeto - gerando assim, conhecimento.

A FUNDAMENTAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

O ser humano é um ser incrível. Refletindo segundo o conhecimento teológico, o homem é a imagem e semelhança do próprio Deus. Entretanto, diante do conhecimento filosófico, segundo Cortella (2003, p. 23) "o homem é um animal racional".

Em toda a existência humana sempre houve a indagação do homem diante de si próprio. Este vem ao longo da história buscando e construindo conhecimentos que o torne diferente das demais espécies. Cortella (2003) aponta que diante da imensidão e grandeza que compõe o universo, o homem se destaca por ser um ser pensante, capaz de renovar e transformar não somente a si como também o ambiente ao seu redor.

Sendo assim Cortella (2003, p. 31) menciona que "o homem é a única criatura que se recusa a ser o que ela é"; e afirma ainda que "somos, antes de mais nada, construtores de sentido, porque, fundamentalmente, somos construtores de nós mesmos, a partir de uma evolução natural" (2003, p. 32).

Em relação às outras espécies, o homem é um ser frágil. Este, desde seu nascimento necessita de cuidados para se desenvolver e, ao longo dos anos foi se desenvolvendo em estrutura corporal, óssea, estatura, seu cognitivo e sua locomoção. Foram transformando-se e adequando-se ao seu habitat, isto é, evoluiu por conhecimento. Diante da evolução que ocorreu na terra, nos animais e no ser humano, foi necessário que o homem se habituasse e se sobressaísse à natureza. Assim, exigiu-se um agir/ação e não somente ser racional.

Tanto o homem como os animais são capazes de produzir uma ação, só que para os animais esta ação é instintiva, enquanto que, para o homem é uma ação transformadora que modifica o mundo. Cortella (2003, p. 41) conceitua o trabalho como sendo a "ação transformadora consciente. [„„] é, assim, o instrumento da intervenção do humano sobre o mundo e de sua apropriação (ação de tornar próprio) por nós". Diante dessas mudanças, o autor conclui que o ser humano foi tornando-se um produto da sua própria produção e evolução. O resultado dessa nova inserção que o homem se deparou e passou a produzir denomina-se Cultura.

Sendo assim, Cortella (2003) afirma que cultura é o conjunto dos resultados da ação do homem sobre o mundo por meio do trabalho. Nos apontamentos deste autor é errado afirmar que uma pessoa não possui cultura, pois, esta não está ligada somente ao intelecto de uma determinada pessoa, mas sim a ação de um povo, de uma família, de uma sociedade.

Assim, o homem se torna um produto cultural, pois não há como existirmos fora da cultura, ela que define em qual lugar o indivíduo pertence, e é nela que este é formado, é o seu ambiente, onde adquiri valores, regras, conhecimentos entre outros. Percebe-se com isso que o homem não nasce necessariamente humano como nota-se em Cortella (2003, p. 42) "em suma, o

Homem não nasce humano, e sim, torna-se humano na vida social e histórica no interior da Cultura". O autor ainda esclarece que hominização é o ato de produzir cultura, produzir-se dentro desta e ser produzido pela mesma. Dentro desta cultura, o homem se depara com conhecimentos e valores que o transformam, que o moldam, individualmente e coletivamente.

Os humanos são guiados em sua existência por meio de conceitos, mas tais conceitos estão contidos dentro dos valores e conhecimentos que adquirimos. Mas estes para se manifestarem e obterem significados necessitam do homem, como constata-se em Cortella (2003, p. 47) "os valores e conhecimentos não têm, evidentemente, existência autônoma: dependem, para realizar-se, de humanos que os elaborem, atribuindo-lhes significados e dando-lhes suporte de manifestação".

Contudo, por mais que valores e conhecimentos aparentem ser individuais, eles na verdade são formados coletivamente, pois o homem não vive sozinho, ele tem uma vida social. Sendo assim, é certo afirmar que todo indivíduo tem uma posição, pois a produção de conhecimentos e valores que se dá na vida deste é em sociedade, na coletividade, não é neutra, conforme Cortella (2003).

Homem tem uma posição determinada, por mais que não se manifeste, pois por estar inserido em uma sociedade atribuí a si alguns valores e conhecimentos que não lhe são próprios. E esse homem passa a ter um caráter de universalidade como constatamos em Cortella (2003, p. 48-49):

> Os valores e conhecimentos que atendem aos interesses dos grupos sociais que estão situados em posição de predominância na sociedade, para dar maior sustentação ao domínio intra-social, acabam por ser difundidos e aceitos pela maioria como se fossem próprios, isto é, travestem-se de um caráter de universalidade.

Os meios utilizados para que esses valores e conhecimentos se mantenham e se propaguem são as instituições sociais, como a família, a igreja, a escola, a mídia e tantas outras. E partindo desse ponto de vista, pode-se observar que a Escola tem um papel significativo na construção dos processos educativos que envolvem o ser humano. Assim, a educação é o principal instrumento como diz Cortella (2003).

Dentro da Educação existem duas vertentes bastante utilizadas para definir a maneira como o homem adquiriu conhecimentos que é a assistemática e sistemática, que o autor coloca como vivencial e intencional. Segundo Cortella (2003, p. 49):

> A Educação pode ser compreendida em duas categorias centrais: educação vivencial e espontânea, o "vivendo e aprendendo" (dado que estar vivo é uma contínua situação de ensino/aprendizado), e educação

> intencional ou propositada, deliberada e organizada em locais predeterminados e com instrumentos específicos.

É necessário que os professores conscientizem seus alunos de que valores e conhecimentos não são resultados da natureza, mas sim resultantes de processos existenciais e a educação pode levar o ser humano para um novo lugar. Conforme Cortella (2003, p. 50) "educação significa conduzir para um lugar diferente daquele que está". Diante dessa perspectiva sobre o conhecimento, é necessário entender que para tê-lo é preciso passar por um processo de construção. Entendemos que essa "construção do conhecimento" é feita por meio de aprofundamentos teóricos, leituras e uma busca constante no que tange ao amadurecimento do ato de aprender.

Sobre este assunto, discorreremos a seguir abordando o processo desta construção por meio da leitura, como aponta Copes e Saveli (2008, p. 2) quanto à importância de "compreender a leitura como um caminho possível para se chegar ao conhecimento". Copes e Saveli (2008) conceitua o conhecimento apoiando-se no método socrático. Neste sentido, para se obter o conhecimento é necessário que cada pessoa avalie e reveja aquilo que tem como verdade absoluta; para que a partir disso possa observar que em meio a verdades pré-estabelecidas, há também as pseudoverdades. A partir disso, nota-se a importância de conhecer e construir novos conceitos que podem ser angariados por meio da leitura, visto que, esta é a base para a construção do conhecimento.

Segundo Copes e Saveli (2008, p. 3), já na concepção de Platão "conhecer é lembrar". Para este filósofo, o conhecimento é proveniente do mundo das ideias- as verdades que são imutáveis, intelectuais, sendo necessário lembrar, produzir. Contudo, dentro desse pensar sobre o conhecimento, há vários outros autores que abordam o tema, trazendo grandes contribuições.

A EPISTEMOLOGIA DO CONHECIMENTO

Para nós, pareceu bem nos aprofundar sobre conhecimento, embasando-nos na palavra contemporânea epistemologia, na qual Copes e Saveli (2008, p. 4) definem episteme como "conhecimento científico". Oliveira (s.d, p. 1) aponta que:

> O termo ciência deriva do grego "episteme", através da versão latina "scientia". [...] Quando os antigos falavam de "episteme" e "scientia", eles tinham em mente uma espécie muito especial de conhecimento, que deveria ser marcada por critérios rigorosos, garantidores de validade. Tratava-se de um tipo de saber ao qual era contraposta, a mera e frágil doxa do homem comum.

A produção do conhecimento do homem é feito mediante a sua cultura. Copes e Saveli (2008) afirmam que não é possível ao ser humano produzir saber inédito que não seja pela sociedade que este encontra-se inserido, ou seja, é preciso identificar e compreender o contexto social, político e econômico. Dentro deste entendimento, averígua-se em Cortella (2003, p. 47-48) que:

> Os valores e conhecimentos não têm, evidentemente, existência autônoma: dependem, para realizar-se, de humanos que os elaborem, atribuindo-lhes significados e dando-lhes suporte de manifestação. Ademais, o significado simbólico dessas nossas referências existenciais não é unívoco, pois é moldado, em termos estruturais, pela Cultura na qual está mergulhado e, por consequência, pela Sociedade e pela história dessa cultura. [...] A produção dos valores e conhecimentos, dando-se em Sociedade, não é neutra, envolvida que está no âmbito do poder e de quem o possui.

O conhecimento é o resultado final, um produto entre o homem, a cultura e o objeto que este se dispôs a conhecer. Copes e Saveli (2008, p. 5) citam que "o conhecimento pode designar o ato de conhecer, enquanto relação que se estabelece entre a consciência que conhece e o mundo conhecido". Nota-se, contudo, a essência entre conhecimento e o homem, visto que, este é o único ser capaz de tê-lo e produzi-lo, pois a sua produção é de suma importância e muito necessário, levando-o a predominar-se sobre os outros seres.

O ser humano para se tornar "humano" depende da sua linguagem. Sobre este pensar, as autoras citadas acima (2008, p. 6) afirmam que "a diferença entre homem e animal é o meio simbólico criado pela linguagem humana, linguagem que capacita o homem a proferir o seu 'eu'". O homem é produtor do seu próprio conhecimento, mas o que o diferencia do restante dos animais, é a linguagem, que acontece por meio das palavras. Deste modo, a linguagem e a leitura estão presentes na vida do ser humano como ferramentas para a sua construção.

Já a leitura permite ao ser humano que ele se posicione quanto ao seu redor e que tenha uma leitura de mundo. Como averiguamos em Freire (1994, p.20) "a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele".

Em relação à construção do conhecimento, a pesquisa é outro fator primordial para a produção deste. Corroboramos com Pimenta e Anastasiou (2010, p. 220) quando afirmam:

> Que consideram como conhecimento pertinente aquele que trata dos princípios organizadores, como os quais se podem recompor os processos, inserindo e situando condição humana no cosmo, transformando as informações em conhecimentos e este em saber, ultrapassando a causalidade linear e construindo novas respostas aos novos problemas.

Toda pesquisa parte de um objeto de estudo, e o primeiro olhar para este é embasado no conhecimento empírico que ao longo do processo passa a ser estudado por meio do conhecimento científico, visto que exige uma epistemologia do objeto - gerando assim, conhecimento. O conceito de conhecimento pode ser explicitado pelos argumentos de Oliva (apud Costa e Toledo, s.d, p. 2) quando este afirma que aquele pode ser alcançado por meio de uma ação que mostrará os caminhos e os fins percorridos bem como uma consistência e fundamentação lógica e teórica, ou seja, "diga-me o método que empregas e te direi o tipo de credibilidade epistêmica que pode ser alcançada pelos resultados que obténs".

Para se obter conhecimento por meio da pesquisa, antes de tudo deve-se determinar as metas e qual o objetivo geral, isso deve ficar bem claro, pois garantirá o êxito do pesquisador. O conhecimento científico se fundamenta no fato de a ciência ter a capacidade de dar respostas sistemáticas aos problemas, apoiando-se na explicação e na dominação da natureza.

CONSIDERAÇÕES

Diante desta sucinta abordagem sobre a construção do conhecimento, apontamos alguns fatores que consideramos fundamentais para tal aquisição. Ao aprofundar nesses fatores, enfatizamos que cada indivíduo é responsável pelo seu próprio conhecimento e a busca deste deve partir de cada um. Somos responsáveis por esta aquisição. As pistas ficam claras quando se aborda a leitura e a pesquisa como um dos fatores necessários nesse processo.

É importante compreender que a construção do conhecimento não surge do dia para a noite, pois esta construção é sistematizada e portanto deve ter teoria. Ao longo da vida vamos construindo o conhecimento, visto que este não está pronto e acabado; é um processo que não cessa. Define-se então o conhecimento como sendo o fator emancipador do ser humano.

Consideramos dessa forma que sem teoria, sem embasamento teórico não há como adquirir e construir conhecimento. Embasadas nas leituras que fizemos, finalizamos por hora nossos apontamentos sobre o tema afirmando que a construção do conhecimento se dá pela complementação mútua do trabalho, pesquisa, leitura, linguagem e a cultura. Não há como se fundamentar apenas em um desses fatores, pois um sempre conduzirá ao outro e assim sucessivamente.

E o enfoque maior se dá à educação por ter uma relação intrínseca com cada um destes fatores, por ser esta a base primordial da construção do ser humano e posteriormente da sociedade. Corroboramos com Freire (s.d), quando este afirma que se a educação não está apta a mudar a sociedade, sem ela tampouco esta se transformará.

REFERÊNCIAS

COPES, Regina Janiaki; SAVELI, Esméria de Lourdes. **Leitura:** Construção do conhecimento. <www.webartigos.com/artigos/leitura-construção-do-conhecimento/12542.Publicado em 13 de dezembro de 2008.>

CORTELLA, Mario Sérgio. **A Escola e o conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

COSTA, André Galindo da; TONELO, Daniel. **Filosofia da ciência e mudanças de paradigma**: uma breve revisão de literatura. São Paulo: Unesp, 2012.

LEÃO. Denise Maria Maciel. **Paradigmas Contemporâneos de Educação:** Escola tradicional e escola construtivista. Cadernos de Pesquisa, nº 107, p. 187- 206, Julho/1999.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: Em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

WACHOWICK, L.A. **Pedagogia mediadora.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

A DEFICIÊNCIA VISUAL: adaptações e tecnologias

Vágner Pereira de Almeida / Vileuza Almeida Pereira
Nalha Monteiro de Souza Lourenço Costa
Natália Andrade Rodrigues

Este trabalho é fruto de uma pesquisa bibliográfica iniciada com os estudos sobre deficiência e aprofundada na deficiência visual. Os estudos tratam da concepção, da legislação e do trabalho docente com o portador da deficiência visual. Esperamos contribuir na reflexão sobre esta questão que inquieta muitos pais e educadores.

Para a realização deste trabalho foi feita uma pesquisa bibliográfica embasada em livros e artigos já publicados. O objetivo foi desenvolver um trabalho voltado para o processo histórico da deficiência visual e procurou-se mostrar desde o início dos tempos como as pessoas que possuíam algum tipo de anormalidade eram tratadas diante da sociedade.

Posteriormente, pensou-se em apresentar as legislações utilizadas que garantem o direito das pessoas que possuem algum tipo de deficiência nas escolas e também na sociedade como um todo, e, por fim, mostraram-se alguns recursos que podem ser adotados por profissionais e algumas tecnologias existentes que auxiliam no ensino aprendizagem de ambos, mostrando que com o auxílio necessário, os alunos com deficiência visual podem obter bons resultados em meio a sociedade em que vivem.

Espera-se que este trabalho contribua de modo geral com os conhecimentos dos profissionais que desejam atuar nesta área, auxiliando-os com relação ao suporte de pessoas com deficiência visual.

O HISTÓRICO DA INCLUSÃO E AS ADAPTAÇÕES COM FOCO NO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL E SOCIAL

Para dar início a este trabalho, começar-se-á por definir as deficiências. No decorrer deste será abordado o processo característico das pessoas que possuíam qualquer tipo de limitações, a inserção destas no meio social não foi muito rápida, ou seja, houve a necessidade de um longo processo de evoluções e algumas destas evoluções tiveram maior importância na história dos mesmos, que será mencionada no decorrer deste trabalho. (MACIEL; ARANTES; ESTRELA, 2014, p. 3):

> Segundo a Convenção da Guatemala, a definição de deficiência refere-se a: "Uma restrição física, mental ou sensorial de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais

> atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico ou social".

Assim sendo, pode-se verificar que os indivíduos que possuem algum tipo de limitação que os impede de realizar determinada atividade por um tempo ou de forma permanente são tidos pela sociedade como deficientes, mas no início esses indivíduos não eram aceitos em sociedade, não podiam estar junto aos demais desempenhando o que lhes fosse cabível, muito pelo contrário, eram isolados ou mortos como se não pudessem fazer parte da sociedade. (NASCIMENTO; RAFFA, 2009, p. 08):

> Até o século XV Crianças deficientes (má formação) eram jogadas em esgotos, precipícios. Na Idade Média encontravam abrigos em igrejas (como Quasímodo de Notre Dame). E na mesma época ganharam uma função: bobos da corte. Para Martinho Lutero eram seres diabólicos que deveriam ser castigados para ganharem a purificação.

Percebe-se, por meio da fala dos autores, que as pessoas que apresentassem algum tipo de deficiência em meados do século XV eram descartados, ou seja, excluídos do meio social e jogados em esgotos, e quando não o faziam, estes recebiam nomenclaturas como bobos da corte e tantos outros, além de a deficiência também ser vista como uma forma de castigo recebido de Deus talvez pelos seus pecados. Então, a partir do século XV quando estes indivíduos permaneciam vivos eram isolados em igrejas e albergues, não fazendo parte da sociedade. (NASCIMENTO; RAFFA, 2009, p. 08):

> Do século XVI ao século XIX pessoas com deficiências continuam isoladas da sociedade, mas agora em abrigos, conventos, albergues, sem nenhuma estrutura. Vivem aprisionadas sem tratamento. Então surge o primeiro hospital psiquiátrico na Europa, mas nos mesmos moldes, (prisão).

Desse modo, esses indivíduos já haviam deixado de ser mortos em precipícios, mas continuavam a ser isolados em hospitais psiquiátricos, sem tratamentos adequados. Ao que se pode perceber, apenas eram deixados nestes lugares para não serem mortos, não tinham nenhum tipo de tratamento que pudesse facilitar o desempenho diário de suas vidas.

No século XX os portadores de deficiências passam a ser vistos como cidadãos de direito, mas a sociedade os trata de forma assistencialista e caritativa. Primeira diretriz: 1948 - Declaração Universal dos Direitos Humanos (NASCIMENTO; RAFFA, 2009, p. 08). Só então a partir do século XX que esses indivíduos começaram a ser participantes da sociedade, mas essa participação era de forma restrita, até por que, as pessoas não sabiam como real-

mente incluí-los no mundo social. Neste tempo, o tratamento não facilitava o cotidiano dessas pessoas, pois os que possuíam algum tipo de necessidade precisavam se adequar ao mundo como todos os demais, ou seja, não havia a preocupação de favorecer o seu desempenho com a sociedade. (NASCIMENTO; RAFFA, 2009, p. 08):

> Anos 60: Parentes e pessoas que lutavam pela causa dos deficientes se organizam e teóricos falam em normatização para permitir que estes sejam integrados à sociedade. Então aparece pela 1ª vez na LDB 4.024, de 1961 a Educação Especial no Brasil.

Só a partir dos anos de 1960, os parentes de pessoas com algum tipo de necessidade especial se mobilizam e começa então a verdadeira luta para que sejam incluídos e não somente integrados, podendo estes fazer parte da sociedade como um todo. Essa luta se caracterizou por intensas normatizações, sendo estas ocorridas de forma lenta, mas com gradativos avanços até chegar na forma que se encontra nos dias atuais. (NASCIMENTO; RAFFA, 2009, p. 13):

> Inclusão é quando nos adequamos para atender a criança com deficiência revendo práticas, conteúdos e material específico para que aquela criança efetivamente participe da aula dentro de suas limitações e potencialidades. Fala-se muito em integração da pessoa com deficiência e isto por si só é deficitário, pois a integração é distinta da inclusão. Integrar é quando esperamos que a pessoa com deficiência se adapte a tudo que já existe na escola, ou seja, tenha condições de frequentar esta escola do jeito que ela é. Já incluir é quando nos adequamos para receber esta criança com deficiência. A escola faz adequações necessárias, por exemplo: construção de rampas e banheiros especiais. Pois é a escola que necessita responder às necessidades da criança. Não apenas com construção predial, mas também proporcionar adequação de material ao educador, a fim de atender as necessidades deste aluno para que o mesmo possa acompanhar as aulas e estar incluso também em sala de aula.

Nesse momento, começou-se a integração destes indivíduos na sociedade sem a preocupação de se fazer adaptações em materiais e métodos para facilitar sua convivência e a realização de atividades diárias. Como mencionado anteriormente, integrar um indivíduo somente dizia respeito a aceitá-lo convivendo em um único espaço que os demais e querer que o mesmo se adequasse aos meios já existentes, ou seja, ainda não se preocupavam em incluí-lo, pois a inclusão diz respeito a modificações e adaptações que facilitem o desempenho de atividades realizadas por pessoas com alguma limitação. Nessa perspectiva, começou-se a preocupação em incluir e não integrar apenas. Vejamos então como esse processo ocorreu na década de 1970. (NASCIMENTO; RAFFA, 2009, p. 08):

> Nos anos 70 os Estados Unidos veem a necessidade de pesquisas para inclusão dos mutilados da guerra do Vietnã e cria a lei 94.142, de 1975 com a adequação de currículos e rede de informações entre educação, saúde e serviços públicos. Em 1978 acontece a primeira Emenda Constitucional Brasileira que trata do direito da pessoa com deficiência: "é assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante educação especial e gratuita".

A partir da década de 1970, os indivíduos que possuíam necessidades especiais passaram a ganhar um maior espaço em sociedade amparados em leis que lhes garantiam o direito de estarem em contato com os demais, não apenas em convivência, mas também ganhando espaço nas escolas, tendo o direito de estudar gratuitamente. (NASCIMENTO; RAFFA, 2009, p. 09):

> 1989- A Lei Federal nº. 7.853, criou a Coordenadoria Nacional da Pessoa Portadora de Deficiência no âmbito do Ministério da Justiça, estabeleceu os princípios e as diretrizes da Política Nacional da Pessoa Portadora de Deficiência, que trata das várias áreas; saúde, educação, formação profissional e trabalho. No item educação prevê a oferta de vagas para pessoas com deficiência(s) de forma obrigatória e gratuita em estabelecimentos públicos e ainda reclusão de um a quatro anos aos dirigentes de ensino que se recusarem e suspenderem o atendimento a esta clientela sem justa causa.

Como pode ser verificado anteriormente, a partir da década de 1980, o tratamento a estes indivíduos ocorreu de outra maneira, pois além de estarem ocupando espaços iguais aos demais, precisavam receber o auxílio adequado, facilitando suas condições de vida diária. Além disso, foram amparados por leis que garantiam aos mesmos o acesso a saúde e ao mercado de trabalho, sendo destinadas aos deficientes de 2 a 5% das vagas das empresas dependendo do quadro de funcionários. A lei prevê também punições para o descumprimento desta determinação. No que diz respeito aos direitos adquiridos por estes indivíduos, pode-se destacar como o principal marco, a Declaração de Salamanca, pois neste documento pode-se constatar não apenas os direitos por eles adquiridos, mas como também os deveres a serem cumpridos pelos mesmos. (MEC, 2005, p. 15):

> Recordando as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento das Nações Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, nas quais os Estados são instados a garantir que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional.

Pode-se verificar que o documento garante aos deficientes o direito à oportunidades de igualdade, deixando claro para o Estado sua responsabilida-

de em relação à execução destas leis. Quando se refere às oportunidades iguais, faz referência não apenas aos direitos educacionais, mas também aos direitos de se trabalhar e estar inserido em uma mesma sociedade que os demais, fazendo usos dos recursos adquiridos ao longo do processo de inclusão, sendo que este não é um processo acabado, ou seja, está em constantes modificações. "Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios" (MEC, 2005, p. 16). Quando refere-se as oportunidades de tratamento iguais à todos que necessitem deste atendimento educacional especializado não seria dizer que somente é adotada uma única forma de atender a todos, mas sim que todos os indivíduos possuem uma capacidade diferente, ou seja, cada criança possui limitações em diferentes atividades. Assim sendo, é neste sentido que a Declaração de Salamanca os auxilia, pois "Os sistemas educacionais devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades" (MEC, 2005, p. 16).

O ensino ministrado precisa ir além do simples ato de se comunicar bem, ou seja, deve suprir suas expectativas individuais, garantindo-lhes um bom desenvolvimento ao longo de suas atividades, compreendendo que as mesmas são desempenhadas em sociedade e juntamente com diversos tipos de público, ou seja, a pessoa que possui algum tipo de necessidade educacional especializada deve ser preparada para conviver em sociedade e de forma mais igualitária, respeitando suas limitações, não sendo preparado apenas para continuar sendo tratado como uma pessoa anormal. Assim como os pais e familiares, o profissional que se identificar em realizar trabalhos com pessoas com necessidades educacionais especiais também deve receber rigorosas orientações ao longo de seu processo de formação, pois o Ministério da Cultura (BRASIL, 2005, p. 54) orienta que:

> São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores.

O profissional precisa saber identificar as principais dificuldades enfrentadas pelo educando para conseguir auxiliá-los nas atividades, flexionando os conteúdos através de adaptações para que os mesmos possam interagir com o conteúdo e acompanhar os demais colegas, para que assim o professor consiga fazer a avaliação continuamente facilitando seu trabalho e o desempenho dos educandos.

A formação do profissional de apoio nos dias atuais ganhou espaço em debates e discussões pelo fato de atender de forma inclusiva os alunos que

possuem algum tipo de necessidades educacionais especiais. Estas discussões ganharam maior repercussão a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 que passa a considerar a educação especial como modalidade de ensino, oferecida na rede regular de ensino com objetivos e serviços específicos para o atendimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais: "Art. 58: entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais" (TARTUCI, 2013, p. 02).

Por meio desta citação, pode-se verificar que a unidade escolar deve garantir ao aluno com necessidades especiais o auxílio em suas atividades de maneira a promover seu desempenho. É pertinente ressaltar ainda que os alunos com tais necessidades podem e devem estar inclusos no mesmo espaço ocupado pelos demais e desenvolvendo atividades iguais ou semelhantes, sendo para tanto realizadas apenas adaptações para que os alunos consigam resolvê-las, pois a recomendação é que os educandos só deixem a classe comum em casos extremos: "§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas, ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos estudantes, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular" (TARTUCI, 2013, p. 02).

Desta forma, nota-se que as legislações defendem que, para estes educandos serem inclusos, é necessário que os mesmos estejam sendo ensinados em meio aos demais, e em casos extremos podem e devem ser separados da sala comum. Mas essas separações não podem acontecer em todos os momentos, pois o contato que recebem estando em uma sala com alunos "ditos normais" contribui para que todos cresçam, e que também se forme uma sociedade mais igualitária e sem tantos preconceitos.

No que se refere ao processo avaliativo: "Alguns procedimentos e instrumentos de avaliação baseados em referências visuais devem ser alterados ou adaptados por meio de representações e relevo. É o caso, por exemplo, de desenhos, gráficos, diagramas, gravuras, uso de microscópios" (SÁ, 2007, p. 26). Assim sendo, as adaptações devem ocorrer também no processo de avaliação, pois quando é um trabalho que exige do aluno o campo visual, como o manuseio de cores, mapas, microscópios e outros, o aluno deverá receber outra forma de avaliação, sendo neste caso, oralmente uma boa estratégia.

Falando de maneira mais específica, as principais dificuldades enfrentadas pelos profissionais que atuam com estes educandos é a falta de conhecimentos, recursos, capacitação por meio de cursos e maior apoio do Estado. Na maioria das escolas, apenas são realizados investimentos aos educadores quando se possui o aluno que necessite deste atendimento, caso contrário, isso não ocorre. Assim, quando é necessário desenvolver este tratamento com algum educando a escola não está preparada para recebê-lo de maneira adequada

como já foi mostrado anteriormente. Desta forma, o educando demora um tempo maior até receber o atendimento adequado.

Como apresentado, foram gradativos os avanços ao longo do processo de inclusão, pode-se dizer que são inúmeras as possibilidades que o educando possui para ser incluso nas escolas e também na vida social, entre estas possibilidades cabe destacar a grande quantidade de recursos, tais como: bengala, sorobã, escrita Braille, jogos e vários outros que serão apresentados a partir de então. O ser humano possui a capacidade inata de maior aprendizagem nas fases iniciais e com a pessoa que possui algum tipo de limitação, seja ela qual for, não é diferente, se o mesmo começar sua vida de aprendizagens desde a infância seus resultados certamente lhe garantirão benefícios posteriores. (SANTOS, 2009, p. 261):

> Como destaca Bruno (1993) é de fundamental importância a introdução da bengala o mais cedo possível para que a criança possa incorporá-la a sua autoimagem, desenvolvendo uma relação positiva, significativa e funcional com este instrumento. E para a família, professores, amigos e colegas, a bengala deixará de ser objeto símbolo da cegueira, para tornar-se o instrumento de independência e autonomia.

A partir da citação, pode-se dizer que o uso da bengala deve ser introduzido na vida da criança desde suas fases iniciais, sendo que esta introdução é um grande marco para que ela própria aprenda a se locomover independentemente em casa com seus familiares e amigos, para posteriormente estar sendo incluída na vida social fora de seu ambiente anterior. Sem contar também que para muitas pessoas a bengala é vista como o símbolo do preconceito, e se introduzida mais cedo possível, a criança terá a certeza de que será um auxílio na locomoção de um ambiente para outro sem que se machuque em objetos. Ainda, se a criança não tiver preconceito em relação a este uso, certamente a sociedade terá um grau de preconceito bem menor a este respeito.

Outro recurso a ser introduzido em séries iniciais é a escrita Braille, pois é o sistema de leitura tátil que permite aos educandos estar em contato com o conhecimento sistemático através da leitura. (SÁ, 2007, p. 22):

> Criado por Louis Braille, em 1825, na França, o sistema braille é conhecido universalmente como código ou meio de leitura e escrita das pessoas cegas. Baseia-se na combinação de 63 pontos que representam as letras do alfabeto, os números e outros símbolos gráficos. A combinação dos pontos é obtida pela disposição de seis pontos básicos, organizados espacialmente em duas colunas verticais com três pontos à direita e três à esquerda de uma cela básica denominada cela braile.

Como pôde ser percebido, a criação desse sistema permitiu às pessoas que possuem necessidades especiais visuais terem contato com a leitura e escrita por meio do tato. (SÁ, 2007, p. 24):

> A reglete é uma régua de madeira, metal ou plástico com um conjunto de celas braille dispostas em linhas horizontais sobre uma base plana. O punção é um instrumento em madeira ou plástico no formato de pêra ou anatômico, com ponta metálica, utilizado para a perfuração dos pontos na cela braille. O movimento de perfuração deve ser realizado da direita para a esquerda para produzir a escrita em relevo de forma não espelhada. Já a leitura é realizada da esquerda para a direita. Esse processo de escrita tem a desvantagem de ser lento devido à perfuração de cada ponto, exige boa coordenação motora e dificulta a correção de erros.

A escrita do sistema Braille por meio da reflexão e punção permite à todas as pessoas que dependam da leitura tátil adquirir o acesso ao conhecimento, sendo um equipamento de baixo custo, acessível a todos. Como foi afirmado anteriormente, o Braille é o sistema universal para todos que não possuem visão, mas possui algumas desvantagens como a escrita e leitura de forma mais lenta, não permite corrigir erros, a escrita é realizada da direita para a esquerda, o que requer treino para que o autor não se perca. (SÁ, 2007, p. 24):

> A máquina de escrever tem seis teclas básicas correspondentes aos pontos da cela Braille. O toque simultâneo de uma combinação de teclas produz os pontos que correspondem aos sinais e símbolo desejados. É um mecanismo de escrita mais rápido, prático e eficiente.

A escrita Braille por meio da máquina permite ao aluno uma maior rapidez e eficiência na digitação dos pontos e para tanto requer dos mesmos uma boa destreza tátil no processo de contagem dos pontos e locomoção das mãos entre palavras e frases, adequação na postura, e manuseio com o papel. O recomendável é que sejam utilizadas duas folhas de papel juntas para que a escrita dos pontos se torne mais perceptível pelas mãos.

A escrita do sistema Braille está sendo aprimorada cada vez mais por meio do auxílio das tecnologias. Já existem impressoras capazes de imprimir pequenas, médias e grandes quantidades de papel para a construção de livros com grande velocidade e eficiência. Nesse tipo de impressora são produzidos materiais didáticos e literários para que pessoas com limitação visual tenham acesso ao mesmo material que os demais. (BRUNO & MOTA, 2001, p. 109, vol. 3):

> *Scanner* de Mesa – a transferência de textos impressos para microcomputadores (via scanner) com emprego de programas de reconhecimento ótico de caracteres (OCR) vem alcançando ampla utilização entre estudantes e profissionais deficientes da visão. O texto digitalizado pode ser lido por meio de um sintetizador de voz de um terminal impresso em Braille ou no sistema comum ampliado.

As impressoras mais modernas possuem a função de *scanner*, ou seja, permitem fazer a digitalização de textos escritos em tinta para que os deficien-

tes visuais consigam realizar a leitura em um computador por meio de um sintetizador de voz, o que facilita bastante a leitura.

Para auxiliar em cálculos matemáticos destaca-se o "Sorobã: Instrumento utilizado para trabalhar cálculos e operações matemáticas; espécie de ábaco que contém cinco contas em cada eixo e borracha compressora para deixar as contas fixas" (SÁ, 2007, p. 32). Este equipamento permite que a pessoa realize atividades matemáticas com maior facilidade, aprendendo a somar e identificar as unidades, dezenas e centenas. Seria uma maneira de o aluno realizar atividades como se estivesse realizando o cálculo sem o auxílio de uma calculadora e um caderno.

Quanto aos avanços tecnológicos, seria impossível que uma pessoa com necessidades especiais visuais pudesse utilizar-se de um computador, pois não há maneiras de se utilizar o mouse sem a visão. Porém, foram desenvolvidos alguns programas que podem ser instalados no computador permitindo que o aluno navegue em aplicativos e internet por meio do teclado, sendo que estes programas possuem a função de fazer a leitura da tela. A seguir serão apresentados alguns dos mais comuns. (SÁ, 2007, p. 33):

> DOSVOX: sistema operacional desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui um conjunto de ferramentas e aplicativos próprios além de agenda, chat e jogos interativos. Pode ser obtido gratuitamente por meio de "download" a partir do site do projeto DOSVOX.

Este é um sistema operacional que possui aplicativos próprios e por meio do teclado é possível que o educando navegue por estes aplicativos tendo o sintetizador de voz para localização do que se pretenda realizar. (SÁ, 2007, p. 33).

> VIRTUAL VISION: é um software brasileiro desenvolvido pela Micropower, em São Paulo, concebido para operar com os utilitários e as ferramentas do ambiente Windows. É distribuído gratuitamente pela Fundação Bradesco e Banco Real para usuários cegos. No mais, é comercializado.

Ao contrário do anterior descrito, este é um software que opera com o Windows, ou seja, é um programa que pode ser instalado sem a dependência de outros. Também possui a função de leitor de tela, permitindo que o educando desenvolva suas atividades por meio do teclado com o auxílio da voz. (SÁ, 2007, p. 34):

> JAWS: software desenvolvido nos Estados Unidos e mundialmente conhecido como o leitor de tela mais completo e avançado. Possui uma ampla gama de recursos e ferramentas com tradução para diversos idiomas, inclusive para o português. No Brasil, não há alternativa de

> subvenção ou distribuição gratuita do Jaws, que é o mais caro entre os leitores de tela existentes no momento.

Assim como o descrito anteriormente, este também é um software e é considerado o mais completo deles, pois permite que o educando desenvolva suas atividades de forma mais completa. A grande desvantagem deste software é que não é gratuito como os descritos anteriormente, mas em relação aos três leitores de tela descritos, todos auxiliam de uma maneira, permitindo que o educando consiga desenvolver vários tipos de atividades, pois sem o auxílio de algum destes não seria possível a navegação de uma pessoa deficiente visual em um computador por meio do mouse.

Para as crianças que possuem uma parte da visão, existe o recurso da lupa que é interligada à uma TV, e esta possui a função de deixar o material mais visível, permitindo que a criança conheça os contornos dos objetos: "Podem ser utilizadas as lupas eletrônicas, o C.F.TV (Circuito Fechado de TV) como mais um recurso para avaliação perceptiva, de contraste e campo visual" (BRUNO & MOTA, 2001, p. 59, vol. 1).

Para melhor se entender, esta lupa é uma espécie de mouse, que, quando colocada sobre o objeto ou figura, seus contornos se tornam mais visíveis para as crianças que não contam com o campo visual total. "Tanto as lupas manuais como de apoio podem ser usadas como complementação de óculos especiais. Podem ser iluminadas ou não e terem diferentes formatos, lupas manuais, tipo régua, copo, folha, lanterna, gancho, etc." (BRUNO & MOTA, 2001, p. 77, vol. 1).

Pode-se ressaltar ainda que existem vários outros tipos de lupas e que ambas possuem a função de aumentar o tamanho de letras e objetos. Como exemplo de lupas tem-se a que é adaptada aos óculos, a manuseada apenas com as mãos, a que é usada no computador, entre outras. Elas variam de preços, mas todas auxiliam a visualização por parte destes educandos facilitando seu desempenho.

Desta forma, cabe destacar a grande importância dos recursos tecnológicos, que contribuem no processo educacional de pessoas que possuem limitações visuais totais ou parciais, pois estes permitem aos mesmos realizar atividades semelhantes aos "ditos normais", garantindo seu espaço nas escolas e também em sociedade.

CONSIDERAÇÕES

É pertinente ressaltar os resultados obtidos no decorrer deste trabalho, pois se apresentou, em relação ao processo histórico da deficiência como um todo, mostrando que os indivíduos que possuíssem qualquer tipo de anormalidades eram sacrificados, não poderiam fazer parte da sociedade. Poste-

riormente, deixaram de ser mortas para serem segregadas, sendo este período compreendido como um lento processo no qual muitos perderam a vida. Mas, para que estas pessoas conseguissem o direito de viver em sociedade e conquistar os direitos que se pode verificar nos dias atuais, foram necessárias intensas lutas, visto que este não é um processo acabado, e até nos dias atuais as lutas são constantes, sejam elas pela vaga no mercado de trabalho, nas escolas ou em sociedade como um todo. Mas, se comparado ao início dos tempos, o avanço foi bastante significativo, pois atualmente estes indivíduos podem e devem ser inclusos nas escolas e devem participar do mesmo ensino que é proposto aos alunos "ditos normais" se utilizando de recursos e metodologias que lhes proporcionam o desenvolvimento do conhecimento sistemático.

Apresentaram-se também as legislações que dão suporte oficialmente a estes direitos mencionados, podendo salientar como principal marco a Declaração de Salamanca. Este documento permite tanto aos deficientes visuais quanto aos profissionais que atuam ou queiram atuar nesta área ter um maior conhecimento em relação aos seus direitos e deveres.

Os recursos tecnológicos também são de fundamental relevância, pois facilitam a inclusão destes educandos. Foram apresentados alguns destes principais recursos que são capazes de permitir que o indivíduo se locomova para diversos lugares com segurança, realizar operações matemáticas, desenvolver atividades no computador e outros.

Desta forma, conclui-se que um dos objetivos levantados ao longo deste trabalho foi levar um maior conhecimento aos docentes que atuam ou pretendam trabalhar com estes indivíduos, não sendo a intenção deste ser um manual de instruções, mas sim mostrar que quando auxiliados de maneira adequada estes alunos conseguem acompanhar o rendimento da turma e se incluir na sociedade e também no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; MOTA, Maria Glória Batista da. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental**: deficiência visual vol. 1 e 3 colaboração Instituto Benjamin Constant. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001. 196 p. (Série Atualidades Pedagógicas; 6)

MACIEL, Isaac; ARANTES, José Estevão R.; ESTRELA, Renata T.. **Deficiência(s) e Direito(s) Humano(s) - singularidades e pluralidades**. PUC – GO, 2014.

NASCIMENTO, Márcia M. do; RAFFA, Ivete. **Inclusão Social: Primeiros Passos**. Giaracor, 2009.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado:** Deficiência Visual. SEESP/SEED/MEC: Brasília/DF, 2007.

Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas/coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

SANTOS, Elias Souza dos. [et al.]. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social:** questões contemporâneas. Féliz Díaz, Miguel Bordas, Nelma Galvão, Theresinha Miranda, (orgs). Salvador: EDUFBA, 2009. 354p.

TARTUCI, Dulcéria; SILVA, Márcia Rodrigues da; FREITAS, Adriana de Oliveira. **A formação dos professores do atendimento educacional especializado e a formação do professor de apoio à inclusão em Goiás**: uma análise da legislação. Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPcD/Diversitas/USP Legal – São Paulo, junho/2013.

A EDUCAÇÃO INDÍGENA: a Tribo Karajá - Face e Interface

Helias Assunção Freitas
Laynny Karla Beraldo Malta

O presente texto tem o propósito de fazer uma análise crítica sobre a atual situação do ensino básico na aldeia indígena dos Karajás, na cidade de Aruanã-Go. O texto tem ainda o objetivo de conhecer como é o funcionamento da educação básica na aldeia, como se dá o ensino da língua materna e como é abrangido o ensino específico dessa tribo indígena. A educação em algumas aldeias indígenas tem sido desfavorecida, mesmo com toda Política de proteção e leis preocupadas com a qualidade de vida dos índios, temos ainda um longo caminho a percorrer para que seja oferecido um tratamento digno e justo, isso só nos leva à certeza do desrespeito com aqueles que foram os primeiros habitantes desta terra, os quais são os verdadeiros "donos". Para alcançar os objetivos, utilizamos como procedimentos metodológicos: referências bibliográficas sobre o tema e pesquisa de campo na escola da aldeia indígena Karajá de Aruanã-Go, Brasil.

O território brasileiro é composto por diferentes ecossistemas e uma sociedade nativa rica em diversidades. Hoje existem 218 povos indígenas espalhados em várias aldeias, comunicando-se em 180 línguas diferentes. Segundo dados estatísticos de Ministério da Educação Secretaria de Educação Fundamental (1995-2002, p. 08) "Os povos indígenas no Brasil totalizam hoje uma população em torno de 500 mil indivíduos [...], representando menos de 1% da população do país, cabendo-lhe mais de 11% do território nacional para uso exclusivo".

O etnocídio, o assassinato, a extirpação dos povos nativos em território brasileiro, com a colonização e a República, acarretaram na drástica diminuição dos povos indígenas. Toda a história de vida já construída pelos índios estava a ponto de serem extintas, muitas aldeias perderam parte do seu espaço, sua cultura, sua língua materna, perderam até mesmo sua história de vida.

A diversidade dessas populações deve ser mantida, preservada e respeitada, garantindo o direito a uma Educação Escolar Indígena caracterizada pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas e pela revitalizada associação entre escola, sociedade, identidade. Esse texto irá mostrar a importância da escola na aldeia indígena Karajá, a fim de se reafirmar e valorizar os princípios, a história, a cultura e a língua desse povo.

Para que fosse aceita a ideia de que houvesse a criação de uma escola indígena, muitas dificuldades foram enfrentadas neste processo. O estado brasileiro aplicava a proposta de integração à política indigenista e essa política co-

meçava a reconhecer a diversidade indígena no país, porém já apontava o fim. Relata Ministério da Educação Secretaria de Educação Fundamental (2002, p. 26) que, "Toda diferenciação étnica seria anulada ao se incorporarem os índios à sociedade nacional. Ao se tornarem brasileiros, tinham que abandonar sua própria identidade".

Por volta da década de 1970, começa a haver mudanças nessa realidade. O movimento indígena no Brasil começa a tomar forma e os índios vão à luta em busca de mudanças para a afirmação dos direitos indígenas, abrindo espaços sociais e políticos para que a questão indígena se impusesse no Brasil, exigindo mudanças. Lutaram por direitos humanos e sociais sem cessar até que suas exigências fossem atendidas. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002, p. 27):

> Dentro de um panorama de luta por direitos humanos e sociais é que essa "escola indígena", ou "escola para os índios", começou a ser pensada. Foi reconhecida a relação da educação com o direito de se apresentarem as várias culturas e experiências sociais e políticas dos povos indígenas, e os problemas decorrentes do seu contato com a sociedade mais ampla.

Algumas reivindicações foram atendidas, porém ainda há um longo caminho a percorrer para que seja oferecido um tratamento digno e justo aos que são os verdadeiros "donos" desse país. A educação nas sociedades indígenas apresenta diferenças, pois ela tem suas próprias características, sua própria cultura. Essas diferenças quando não são compreendidas acarretam o preconceito de pensar erroneamente que é necessário fazer a educação do índio, e não a educação indígena. Por não aceitarem as diferenças culturais, o que as pessoas vêem sobre a educação indígena é que ela não precisa acontecer, pois esse preconceito impõe mais forte essa ideologia racista, que se confirma em Melià (1979, p. 09) ao afirmar que "é que o índio é índio mesmo por natureza: como o bicho do mato". Pensar que o índio não tem educação é resultado de desconhecimento ou de preconceito.

Quando entende-se educação indígena como um processo específico, distinto do que normalmente se entende por educação de tipo escolar, tende a dar novas definições como a de Egon Schaden (1976), citado por Melià (1979, p. 11):

> [...] a vida em sociedade requer obediência a um conjunto de normas de comportamento aprovadas pela tradição. Estas normas variáveis de um povo para outro, devem ser aprendidas e aceitas pelo indivíduo enquanto se desenvolve a sua personalidade.

O que se percebe é que Educação Indígena tem suas aplicações próprias nos processos e meios de transmissão, nas condições de transmissão, na natureza dos conhecimentos transmitidos e nas funções sociais da educação, ou seja, a educação indígena tem seu próprio contraste.

EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

O índio foi peça fundamental no início da educação no Brasil, sendo ele desaculturado pelo conhecimento que lhe era transmitido. A educação no Brasil iniciou-se em 1549, com a chegada da ordem dos jesuítas que vieram com a intenção de catequizar os índios. Porém a realidade é que os missionários ensinavam a língua portuguesa para que os índios esquecessem a sua língua, e tinham também intenções de convertê-los ao cristianismo. (MELIÁ, 1979, p. 43):

> Mas foram os jesuítas, sem excluir outros religiosos, os que tomaram sobre si a nova educação para o índio. Aos jesuítas coube-lhes desempenhar as funções de agentes de assimilação dos índios à civilização cristã. Em termos práticos, isso significa que os jesuítas conduziram a política de destribalização, entre os indígenas que optaram pela submissão aos portugueses e desfrutavam da regalia de "aliados".

Depois de passadas muitas lutas, o contexto educacional e social indígena ganha espaço no Brasil e começa a ter novos olhares. De acordo com Ministério da Educação Secretaria de Educação Fundamental (1995-2002, p. 9):

> Hoje, o Brasil reconhece que é constituído pela presença de grupos étnicos diversificados entre si, que têm direito à manutenção de suas especificidades culturais, históricas e lingüísticas. Nesses últimos anos, importantes e significativas mudanças ocorreram tanto na legislação quanto na política governamental em relação aos povos indígenas no Brasil. Uma das áreas em que essas mudanças mais se realizaram foi na política de educação escolar indígena.

A política de educação escolar indígena muito contribuiu para que a implantação das escolas nas aldeias fossem efetivadas, o que veio a facilitar também foi o apoio da LDB e da Constituição Federal, que deram à educação indígena a esperança de caminhar para novas conquistas, uma conquista de identidade para seus povos, uma forma concreta de saber que toda essa história não acabaria, e sim se fortaleceria. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002, p. 33):

> Rompendo com a tradição de política integracionista, ela passa a reconhecer aos índios o direito à prática de suas formas culturais próprias. O titulo VIII "Da Ordem Social" contém um capitulo denominado "Dos Índios", onde se diz que "são reconhecidos aos índios a sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições [...]. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002, p.31). Como o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, completa-se a legislação educacional emanada da constituição de 1988. Em seu título VIII- "Das Disposições Gerais", Artigos 78 e 79, a LDB trata especificamente da educação

> escolar indígena. Artigo 78 determina que caberá ao Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas [...]. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002, p. 32). [...] O artigo 79 estabelece que as responsabilidades originárias da União devem estar compartilhadas com os demais sistemas de ensino, determinando procedimentos para o provimento da Educação Escolar Indígena e salientando que os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

UM POUCO SOBRE A HISTÓRIA DA ALDEIA DE ARUANÃ-GO

A aldeia indígena de Aruanã localiza-se às margens do Rio Araguaia. Esta localidade foi que recebeu maior concentração de índios Karajás no século passado. Não se sabe ao certo a chegada dos primeiros Karajás nessa região, mais eles foram encontrados primeiro pelos bandeirantes que chegaram às margens do Araguaia em busca de ouro, onde já habitavam também outras nações indígenas.

Os bandeirantes tentaram escravizar os índios, porém tiveram suas expectativas frustradas, e foram em busca dos negros para trabalhar. Logo depois criou-se um presídio "militar" próximo à aldeia, o presídio de Leopoldina, cujo suposto objetivo era prender os inimigos que invadiam o Brasil naquela época, porém é aí que a história se destorce, pois o presídio foi feito para prender os índios que recusavam-se a trabalhar.

Mais tarde esse presídio foi atacado por duas ou três nações indígenas, mas não se sabe ao certo quais foram essas nações. Essa desordem de muito sofrimento para os índios durou até que o ouro daquela região se esgotasse, então os Bandeirantes foram embora deixando a povoação que havia trazido como força de trabalho, que com o tempo foram habitando e formando a cidade de Aruanã em volta da aldeia.

Em 1868, o general Couto de Magalhães queria ligar Goiás ao Rio de Janeiro pelo Araguaia, e fazer de Aruanã a capital, mas para isso ele precisava conhecer bem o rio. Então começou a montar as peças de uma lancha, o maquinário todo a vapor com peças enormes, tendo como força de trabalho nesta atividade alguns indígenas. Couto de Magalhães construiu também um colégio para os indígenas, cujo objetivo era formar o índio, de acordo com Rocha (1998) citado por Pimentel da Silva, M. S., (2009, p. 51) "(...) esse colégio baseava-se na organização militar e tinha como objetivo "civilizar" os indígenas". Muitas famílias indígenas não permitiam que suas crianças frequentassem essa escola, pois muitas que iam não voltavam mais, e não havia explicação para justificar o que acontecia em relação a

esses desaparecimentos. Por esta razão, essa escola foi atacada e destruída por nações indígenas.

Na medida que o tempo ia passando a aldeia ia sofrendo as consequências do progresso. As pessoas adentravam o local sem se quer respeitar o espaço de quem já habitava ali e a cada dia que se passava mais moradores e comerciantes iam chegando para residir na cidade. A aldeia foi se vendo reduzida, sendo nos fundos do terreno uma pista de mão dupla. Nas vizinhanças encontram-se terrenos particulares com grandes mansões, um porto de embarque e desembarque para barcos, um colégio e um clube para recreação. A aldeia perdeu muita parte de seu território para a agricultura e para os moradores, e eles lutam até hoje para conseguir recompor parte de seu espaço perdido, e voltar a fazer suas plantações. A aldeia se chama Buridina e é habitada hoje por 210 pessoas, entre adultos e crianças e encontra-se no centro da cidade de Aruanã e por isso é tida como aldeia urbanizada.

A EDUCAÇÃO INDÍGENA KARAJÁ

Como a civilização ia aumentando perto da aldeia, gradativamente aumentou também o contato do índio com o homem branco. O índio foi adentrando nas escolas dos não índios e deixando de lado seus costumes e sua cultura ocasionando assim uma ruptura cultural. Houve então uma preocupação de não deixar que o índio esquecesse totalmente os princípios de sua nação. Surge então à ideia de preservação da cultura, tendo de inicio um projeto de revitalização da cultura e da língua. A ideia desse projeto foi na década de 1970, tendo como autor o cacique da época Maurehi que, infelizmente, faleceu no início do projeto. Seu sucessor, o atual cacique Raul, o neto que não deixou morrer com o avô a esperança que tanto buscara para a aldeia. Raul deu continuidade ao projeto em 1993 que, no começo, foi chamado de 'Projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi' cujo principal objetivo é manter a língua e a cultura Karajá.

Mesmo com muitas determinações da LDB a favor da educação indígena, a escola na aldeia foi aceita somente no final de 2005, e o "Projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi", passa a ser reconhecido como colégio, e de projeto passou a chamar "Colégio Estadual Indígena Maurehi". São cerca de 20 crianças que vão diariamente para a escola da aldeia. A escola da aldeia é de estrutura pequena, embora seja feita de tijolos, seu formato é o tradicional de uma maloca indígena. A escola é composta por três salas pequenas, com poucas carteiras e em uma única sala estudam diferentes séries ao mesmo tempo. A escola oferece o jardim e até a 5º série do ensino fundamental e no período noturno o EJA (Educação de Jovens e Adultos), contém também uma sala de informática, a biblioteca e a secretaria.

Por mais que a educação indígena tenha seus direitos, seus benefícios, uma proposta educacional específica, suas leis que confirmam um ensino de

acordo com seus ensinamentos, com sua cultura e com sua necessidade, essa escola lida com alguns problemas internos, são problemas simples de se resolver, porém sem o apoio do órgão administrativo tornam-se de difícil solução. Na escola da aldeia estudam-se todas as disciplinas que são aplicadas nas outras escolas. Na aldeia Buridina, em especial, acontece o estudo do ensino específico dos Karajás e todos os dias há o estudo da língua Materna que é o "Inan ruby", a língua Karajá. Os meninos são separados das meninas, pois a língua Karajá do homem e diferente da língua da mulher, e todas as sextas-feiras têm-se a aplicação do artesanato e da cultura Karajá. De acordo com Panikar (1988), citado por Pimentel da Silva, M. S., (2009, p. 57) [...] "cada língua é um mundo [...] cada cultura é uma galáxia com seus próprios critérios de bondade, beleza e verdade". E é por ser única que essas diferenciações devem, no entanto ser preservadas.

A aldeia Buridina por ser urbanizada se submete mais a fala do português, pois está sempre em contado com a cidade e com os diferentes meios de comunicação. Segundo Pimentel da Silva M. S., (2009, p. 69):

> Na verdade, os Karajá, com exceção dos professores, escrevem mais em português do que em Karajá, dado o fato de que eles têm mais oportunidade de usar o português escrito do que a sua própria língua, mesmo na escola da aldeia. Nesta, o Karajá escrito é mais usado nas primeiras séries. A partir da terceira e quarta série, usa-se mais o português. Grande parte do material utilizado na escola é nesta língua. A escola indígena ainda é um espaço da língua portuguesa, o ensino bilíngüe ainda é o de transição, ou seja, aquela que começa com o uso do karajá para iniciar o processo de alfabetização e continua o ensino em português, embora utilize o bilingüismo como recurso didático nas aulas.

A revitalização da cultura e da língua karajá tornou-se muito importante para a aldeia: o corpo docente dessa escola é formado por professores Karajá e por não índios. Para maior enriquecimento de conhecimento para esses professores, acontece em Buridina quase todos os anos, encontros de educadores indígenas, que de acordo com Pimentel da Silva M. S., (2009, p. 73) "Esses encontros têm-se constituído em momentos valiosos de manutenção da língua e da cultura Karajá. São momentos de troca, de lazer, de encontros familiares, de geração, de ensino e de aprendizagem. Para Buridina, isso representou a reconstituição de espaços culturais". Relata Pimentel da Silva, M. S., (2009, p. 91) que:

> A história de uma língua é importante para a definição do tipo de ensino bilíngüe, especialmente na situação de línguas ameaçadas de extinção como é o caso das línguas indígenas brasileiras. A partir do conhecimento do tipo de bilingüismo na comunidade têm-se referências de que metodologia adotar e que tipo de material didático produzir e usar nas aulas.

A didática e a prática de ensino da educação indígena Karajá tem suas aplicações próprias nos diferentes meios de transmissão. Os processos e meios de transmissão dessa educação antes eram transmitidos de maneira mais natural e rotineira. Devido à grande desestruturação, os meios de transmitir o conhecimento sofreram grande influência e foi modificado de acordo com as transformações, hoje o aprendizado se dá mais através da escola. Diversas são as condições de transmissão do saber além da escola: na aldeia acontecem algumas danças, brincadeiras, encontros com outros indígenas, reuniões entre si e outros. Por meio de cada evento desses, há troca de conhecimentos e transmissão de saberes que para os Karajás devem ser permanentes e durante toda a vida.

Os conhecimentos transmitidos se baseiam em uma natureza preservacionista e como os índios dessa aldeia quase perderam sua história, sua língua e seus costumes, hoje eles trabalham para que seus princípios sejam preservados e nunca esquecidos. A função social da educação na aldeia é a valorização do saber tradicional, da cultura e da língua. (PIMENTEL DA SILVA, M. S., 2009, p. 110):

> Na concepção do projeto a língua é: conhecimento, cultura, arma de defesa, identidade natureza e sustentabilidade cultural. Nessa perspectiva, o ensino de língua toma as práticas socioculturais como um eixo organizador do trabalho pedagógico. As atividades criadas para incentivarem as crianças a adquirir culturalmente o Karajá levam em conta os contextos de produção cultural e intercultural. Os professores são orientados para adotarem dois tipos de metodologias: a) estratégias para criação de contextos socioculturais de aquisição da língua Karajá; b) atividades que preparem de modo ativo e verdadeiro os alunos para o diálogo cultural e intercultural.

Todas as atividades aplicadas na escola da aldeia têm o propósito de ensinar as crianças a falar Karajá e são atividades de relacionar o desenho com a palavra, atividades escritas, perguntas, adivinhação, pesquisa entre outras, e atividades lúdicas como jogos, dominó, quebra-cabeça, caça palavras e etc. Além disso, as informações indicativas da escola, como a cantina do lanche, a diferenciação do banheiro são todas escritas na língua Karajá, para que o aluno sinta a necessidade e a importância de sua língua no espaço em que vive.

O importante na revitalização da língua Karajá é criar o motivo pelo qual se usar essa língua, é fazer com que os indígenas tenham orgulho da sua língua e sua cultura, assim se empenharão ao aprendizado da língua. Pimentel da Silva, M. S., (2009, p. 145) "Em um programa de revitalização de língua é necessária a promoção de atividades culturais. Os aprendizes têm oportunidade de aproximar-se mais da língua. Aprender uma língua é estar em contato com essa língua, ouví-la, entendê-la e praticá-la. Nas atividades culturais, o Karajá precisa aprender a língua para participar da atividade cultural e participando ele vai dominando a língua cada vez mais."

O projeto que é realizado na aldeia é de grande importância para toda a comunidade indígena Karajá, pois favoreceu e favorece a criação de espaços para o uso da língua materna, como por exemplo, o encontro dos educadores Karajás; os lugares onde se confeccionam as diversas peças de artesanato; a socialização das danças realizadas; a pintura e o grafismo em conjunto; o estudo da língua Karajá dentre outros. Percebe-se o quão importante é a escola na aldeia, pois além de transmitir importantes conhecimentos está revitalizando a história desse povo. O que se precisa para um desempenho ainda melhor são pequenas ações que viabilizem melhores recursos para a escola por meio do trabalho dos órgãos responsáveis.

CONSIDERAÇÕES

Tendo em vista os aspectos observados nas diversas visitas feitas à aldeia Buridina, concluímos que a educação é nitidamente diferenciada, pois possui seus próprios contrates. O conhecimento transmitido na escola não se limita somente às disciplinas, e nem somente se dá através da escola, ele vai muito mais além, contando com o ensino específico e com as diversas maneiras de transmissão o que prova sua rica diversidade no ensino transmitido.

Percebemos que a consequência do Projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi é o aumento do número de articuladores da língua Karajá dentro da comunidade. Relata Pimentel da Silva, M. S., (2009, p. 147) "[...] que o que é mais importante em um programa de revitalização [...] é criar motivos para falar a língua e para falar sobre ela. É revitalizar as atividades de produção de saber especializado." E é nessa ideologia que a escola juntamente com a comunidade indígena vem resistindo contra a pressão da língua oficial do Brasil, para terem o domínio da língua Karajá dentro da comunidade de Buridina.

Ao visitar a aldeia, em um primeiro momento achamos que por lá não existiam problemas, pelo fato de ter boa aparência e ser bem organizada, tanto social quanto estruturalmente. Julgamos que a escola funciona perfeitamente; que há um incentivo muito bom para que a educação aconteça; que a escola recebe todos os benefícios que lhe são de direito, pois há muitas leis a favor dessa educação, porém o que vem a nós enganar é essa face, que insiste em mascarar a verdadeira realidade. Analisamos os diversos relatos feitos por integrantes da escola e da aldeia, os quais descreveram alguns problemas que eles vêem enfrentando. São estes problemas que muitas vezes impedem um melhor desenvolvimento do ensino; são problemas simples e fáceis de serem resolvidos. Seria o suficiente para a resolução destes problemas se todas as leis e todas as propostas que beneficiam essa educação fossem seguidas e vigoradas.

De acordo com Ministério da Educação Secretaria de Educação Fundamental (1995-2002, p. 38) "[...] o uso de calendários diferenciados e de materiais didáticos específicos constituem elementos essenciais a uma nova

prática escolar". Esse é um incômodo que está presente na escola de Buridina, pois lá não está disponível esse calendário específico. O calendário da escola deveria ser programado de acordo com as necessidades sociais da aldeia, porém o que se depara atualmente em relação ao calendário é que a aldeia esta tendo que se adaptar. Assim, a aldeia que abrange o ensino específico deve-se reprogramar, pois seu calendário escolar não está de acordo com suas programações. Materiais didáticos específicos para o uso dos estudos ainda não há, e os poucos livros que estão disponíveis não são suficientes para a quantidade de alunos, pois estes devem se agrupar para poder realizar as atividades dos livros didáticos.

A escola dispõe uma sala de informática bem equipada que era para estar disponível para o uso dos alunos, porém por falta de manutenção não está sendo utilizada e os alunos devem procurar outros meios para realizarem suas pesquisas. Outro aspecto a ser pensado com cuidado é o de compor o corpo docente e administrativo da escola pelos próprios indígenas da aldeia, pois ninguém melhor para saber da educação indígena do que os próprios índios, e assim teria também uma luta mais incansável pelos diretos da escola da aldeia.

Das propostas pedagógicas analisadas, tem-se um grande valor de reafirmação à preservação cultural através do ensino com a proposta etnomatemática que, de acordo com Feitosa e Ailton [2012-2015] "ela estimula o desenvolvimento da criatividade, conduzindo a novas formas de relações interculturais", que se confirma no argumento de D`Ambrosio (2001), citado por, Feitosa, Ailton [2012-2015] "é um programa que visa explicar os processos de geração, organização e transmissão de conhecimentos em diversos sistemas culturais e as forças interativas que agem nos e entre os três processos". E é nessa perspectiva etnomatemática que a escola da aldeia vem impondo seu conhecimento a incentivar, a conhecer, a entender e a aceitar a realidade, propiciando aos alunos a oportunidade de valorizar suas realidades podendo, assim, através da criatividade, criar estratégias para transformá-las a partir do momento que as conheçam e as aceitam, acreditando que possam construir sua própria história.

REFERÊNCIAS

AULA CAMPO NA ALDEIA BURIDINA- de Aruanã- Goiás D´ Ambrosio, Ubiratan. **Etnomatemática**. São Paulo: Editora Ática S.A, 1993.

FEITOSA, AILTON, **A etnomatemática e seus pressupostos históricos**, [2012-2015]. Disponível em:< http://www.infoescola.com/matematica/a-etnomatematica-e-seus-pressupostos-historicos/> Acesso em 12 de outubro de 2015.

MELIÀ, Bartolomeu. **Educação Indígena e alfabetização** – São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **O Governo Brasileiro e a Educação Escolar Indígena –** Brasília: MEC/SEF, 1995-2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas** – Brasília: MEC/SEF, 2002.

PIMENTEL DA SILVA, M. S.; **Reflexões Sociolinguísticas Sobre Línguas Indígenas Ameaçadas**- Goiânia: Ed. da UCG, 2009.

UNIVESP TV, **D-20: Números e Operações: Jogos e Etnomatemática,** publicado em 12 de abril de 2012. <http://www.youtube.com/watch?v=nYwcwJjI-KKE> Acesso em 12 de outubro de 2015.

EDUCAÇÃO FORMAL PÚBLICA EM ESPAÇOS PRISIONAIS NO BRASIL: uma possibilidade de formação humana?

Domingas Soares Maciel

Este estudo sintetiza a produção teórica e empírica em Programas de Pós-graduação em Mestrado, no período de 2004 a 2013, especialmente das bibliotecas digitais das universidades brasileiras. Levanta-se como análise se a educação formal pública desenvolvida em unidades prisionais brasileiras interfere na formação humana das pessoas encarceradas. A análise sustenta-se em autores como Romanelli (1985), Vasquez (2008), Baratta (1990), Arruda (1995), dentre outros. Acresce-se a essa a utilização de atividades estado da arte, e assim, situar o leitor quanto ao conteúdo das mesmas. Esclarece ainda que os autores das dissertações divergiram quanto à finalidade da educação formal pública em prisões.

Esta exposição tem como objeto de estudo a educação formal pública em espaços prisionais no Brasil. O objetivo constitui em compreender a concepção de educação e a sua direção social e política nas instituições prisionais dadas às condições do cotidiano prisional caracterizado pela repressão, pela ordem e pela disciplina e ao mesmo tempo analisar os antecedentes históricos da educação brasileira. Torna-se importante ainda identificar pela pesquisa bibliográfica por meio da análise da produção de conhecimentos (entre 2004 e 2013) a educação formal pública que está a se desenvolver nas prisões brasileiras. Levanta-se a análise de como a educação formal pública, desenvolvida em unidades prisionais do Brasil, interfere na formação humana das pessoas encarceradas. A hipótese é que a educação formal pública interfere na formação humana e profissional das pessoas encarceradas, de forma a contribuir no seu processo de conhecimento da realidade.

Existem diferentes fontes históricas, teóricas e metodológicas que norteiam a existência de diferentes concepções de educação formal pública nas prisões que adotaram programas e/ou projetos de educação. De um lado, aqueles com a concepção de "preparar" a pessoa encarcerada à oportunidade de dispor de alguma atividade profissional quando posto novamente em liberdade para qual seja exigido um mínimo de escolaridade. Já do outro lado, aqueles que veem na educação mais que a instrução escolar e fortalecimento da autoestima, mas, sobretudo, a conscientização de direitos e deveres, possibilitando um processo de conhecimento que seja capaz de elevar a visão do mundo dessas pessoas encarceradas e que auxilie no entendimento do valor da liberdade quando do regresso na sociedade. No entanto, pensar em educação e trabalho como forma de conduzir as pessoas encarceradas ao arrependimento ou até mesmo "readaptá-las" no mundo social é uma concepção positivista. A

entrada do ideário neoliberal no Brasil,por sua vez, não há garantia que essas pessoas, ao saírem da prisão, consigam recolocação no mercado de trabalho capitalista compatível com seus esforços.

Para o desenvolvimento da análise do referido objeto utiliza-se de pesquisa bibliográfica de dissertações de Programas de Pós-Graduação em Mestrado[1] e autores de matrizes teóricas e metodológicas diferentes, Romanelli (1985), Vazquez (2008), Baratta (1990), Arruda (1995), dentre outros.

A REVISÃO DA LITERATURA: uma análise histórica em dissertações

Norteamos o trabalho a partir da revisão de literatura sobre o objeto em análise, que tem no âmbito da legislação a "ressocialização" do encarcerado. A prisão surgiu no fim do Século XVIII com o objetivo de servir como peça de punição. Foucault (1975) diz, que a prisão se fundamenta na "privação de liberdade". Se assim for, considerar-se que a prisão enquanto instituição foi criada para servir a sociedade, que a defende de alguém que não conseguiu obedecer às suas regras mais formais.

Até o principio do Século XIX, a prisão era utilizada unicamente como um local de contenção de pessoas. Pensava-se que somente a detenção proporcionaria "transformação" aos indivíduos. Os índices de criminalidade e reincidência dos crimes não diminuíram. Assim, no Sistema Penitenciário constatou-se que o inclausuramento não seria o suficiente para "ressocialização", o que motivou a busca de novos rumos, ocasionando na inserção da educação escolar nas prisões.

O conceito de "ressocialização" é questionado por alguns estudiosos, entre eles Baratta que defende o uso do conceito de reintegração social ao invés de ressocialização, pois "ressocialização" representa um papel passivo por parte da pessoa em conflito com a lei e, por outro lado, ativo por parte das instituições, que traz restos da velha criminologia positivista. Assim, o conceito de reintegração social abriria um processo de comunicação e interação entre a prisão e a sociedade, onde as pessoas encarceradas se identificariam na sociedade e a sociedade se reconheceria no preso. (BARATTA, 1990).

Com o objetivo de analisar a política de educação no sistema penitenciário brasileiro foi realizado um mapeamento da produção de conhecimentos nos Programas de Pós-Graduação stricto sensu no campo da educação pública

[1] O Centro Universitário do Distrito Federal; Universidade Federal de São Carlos; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Universidade Federal de Goiás; Universidade Federal de Santa Maria; Centro de Ciências Sociais e Humanas; Universidade de São Paulo; Universidade Federal da Paraíba; Universidade Federal de Uberlândia; Universidade Federal do Maranhão; Universidade Estadual de Ponta Grossa; Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; Universidade do Estado de Minas Gerais; Universidade de São Paulo; Universidade Federal de Mato Grosso; Universidade Federal do Paraná; Pontifícia Universidade Católica de Goiás; Universidade Católica do Salvador e Universidade Estadual Paulista.

nas prisões brasileiras. As dissertações de mestrado, teses, artigos levantados durante a pesquisa bibliográfica somaram-se 56 trabalhos e destes, retiram-se 20 dissertações de mestrado com objetos que se aproximam do objeto proposto para análise. Nesse trabalho, valeu-se da leitura de resumo, palavras-chave, introdução e considerações e análise das concepções de educação para os autores das dissertações de mestrado.

A busca fixou-se, como recorte temporal, o período 2004 a 2013, realizada especificamente nas bibliotecas digitais das universidades brasileiras públicas e privadas as quais foram uma fonte importante para a localização das produções e, sobretudo, para as produções mais recentes. Dessa forma, objetivou-se analisar os vinte trabalhos que mais se aproximaram do objeto dessa pesquisa.

UMA ANÁLISE HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO NAS PRISÕES

A discussão que proporcionou a elaboração deste texto advém da estrutura de uma dissertação que se efetivou em dois capítulos. O primeiro discutiu a trajetória histórica da educação brasileira, como a educação no Brasil Colônia e República. Neste período, a educação atendia aos interesses políticos da Metrópole e aos objetivos religiosos e políticos da Companhia de Jesus. O ensino ministrado pelos jesuítas como destaca Romanelli (1985, p. 34), "era completamente alheio às necessidades da vida colonial". A missão dos jesuítas era catequizar os índios segundo os princípios da igreja católica, soberana naquela época e, por outro lado, oferecer uma educação para os "filhos homens" da elite brasileira, que naquele período se considerava elite portuguesa vivendo no Brasil.

Já com a Proclamação da Independência, em 1822, foi outorgada em 25 de março de 1824 a primeira Constituição Brasileira[2], e nesta estava previsto que a "instrução primária seria gratuita a todos os cidadãos"[3]. Determinou-se por meio dessa constituição que se criariam escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos. Apesar dessa determinação legal, não se consideravam negros, brancos, pobres, indígenas e mestiços como cidadãos. O governo imperial lançou, em 15 de Outubro de 1827, a primeira lei voltada para os rumos da educação nacional, que viria a ser o único instrumento legal desse caráter por mais de um século (RIBEIRO, 2003). Neste período, ainda, foi criado o Ato Adicional de 1834, assim explicado Nogueira (2001, p. 108):

[2] A 25 de março de 1824, D. Pedro I outorgara a primeira Constituição ao povo brasileiro. Vigorou durante todo o período monárquico, tendo sido ligeiramente modificada durante a Regência, pelo Ato Adicional de 12 de agosto de 1834. Essa Constituição possuía 179 artigos. (CASTRO, 1995, p. 158).

[3] Artigo 179, item XXXII e XXXIII, da constituição do Império do Brasil, assinada em 11 de dezembro de 1823. http://www2.senado.gov.br/bdsf/bitstream/id/137569/19/1824.pdf

> o Ato Adicional tinha o objetivo de amenizar os conflitos do período regencial. Criou as assembleias provinciais e possibilitou às mesmas, no artigo 10º parágrafo 2º, legislar 'sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, enquanto o ensino superior ficava com o governo federal.

Essa medida adotada pelo Governo Federal fez com que a educação nacional fosse de caráter elitista e aristocrático dando acesso apenas à nobreza, aos proprietários de terras e a um pequeno grupo da camada burocrática da administração do governo. A proclamação da república não alterou a história da educação, mesmo com várias reformas educacionais implantadas no final do período imperial por muitos estados brasileiros. O quadro geral do ensino público era de poucas escolas, capaz de atender as necessidades do país como afirma Romanelli (1985, p. 62) que, "até 1900 e 1920 o Brasil contava com uma população de 65,3% de pessoas sem alfabetização".

O Brasil passou, a partir das décadas de 1920 – 1930, por momentos de mudanças importantes em várias esferas da sociedade: econômica, política, cultural e educacional. Essas décadas assistiram a diversas manifestações que foram organizadas na tentativa de marcar o pensamento de rompimento com estruturas velhas e arcaicas da sociedade. Com o advento da "Revolução de 1930" ocorreram mudanças na economia e na política, e essas influenciaram a educação. Uma das ações mais importantes deste período foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, constituindo uma série de propostas feitas por conceituados educadores da época sob a liderança do professor Fernando de Azevedo.

O Governo Federal adotou a primeira medida: a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública, que se construiu um sistema nacional público de ensino. A Reforma Francisco Campos, por sua vez, foi implantada em 1931 e organizou de forma efetiva o ensino secundário e superior no Brasil , e posteriormente, as Reformas de Gustavo Capanema. Com a promulgação da Constituição Brasileira de 1934, foi instituída a necessidade de elaborar um Plano Nacional de Educação para que organizasse o ensino em todos os níveis. Implantou-se a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, porém parte dessa legislação foi absorvida pela Constituição de 1937, a qual esteve presente dois novos parâmetros: o ensino profissionalizante e as escolas de aprendizagem, na sua área de especialidade, para os filhos de trabalhadores. Assim, desde a "Revolução de 1930", já se explicitava a característica do Estado brasileiro: privilegiar os interesses capitalistas também na educação. Isso implica na constituição de uma base para a formação da força de trabalho inserida no mercado capitalista, para assegurar e consolidar as mudanças econômicas e políticas que já estavam sendo empreendidas.

A década de 1950 assistiu a um debate em torno da luta pela expansão da escola pública. Pode-se dizer que, nessa década, a educação teve uma sensí-

vel expansão, se considerar a escolarização da população entre os anos de 1920 e 1940, que alcançou um índice de mais de 56,2% daqueles que tinham quinze anos ou mais e não sabiam ler e escrever. Mas, no final da década de 1940, houve o reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos e a realização de projetos e campanhas com vista a erradicar o analfabetismo. A expansão do ensino nesse período foi de caráter quantitativo e não qualitativo, visto que em 1950, 50% da população eram pessoas sem alfabetização (ROMANELLI, 1985).

Outra disputa ocorreu na década de 1960, foi a elaboração e promulgação da LDB de 1961, que demorou treze anos para ser sancionada. Foi um caminho iniciado pelo processo de democratização liberal assumido no final do Estado Novo que se afinou com a promulgação da Constituição de 1946. A partir dos governos militares, a política educacional foi associada às demais políticas públicas e econômicas do Estado, assim a educação como sempre, seguia neste contexto desempenhando um papel estratégico servindo aos interesses do capital.

A alteração na política educacional ocorreria somente em 1970, devido aos novos interesses que estavam em jogo. A política educacional passou a ser associada às políticas do crescimento econômico, em detrimento do desenvolvimento social, para que também a educação fosse incorporada como mais uma fatia do mercado para gerar superlucros aos grupos monopólicos. Essa mudança parece ser uma obra de democratização do ensino, mas, na realidade, o Estado brasileiro buscava legitimar-se direcionando-se aos objetivos da classe hegemônica.

Passou-se a discutir sobre a politica educacional brasileira a partir da redemocratização do Brasil. Reformulou-se em face das determinações históricas que expressavam, no rearranjo das forças politicas, o enquadramento da educação à "lógica empresarial" para ao mesmo tempo dar resposta às orientações das agencias internacionais.

Nessa ótica, o governo brasileiro manteve-se submisso às regras ditadas por essa política, e isto afetou diretamente interesses da população brasileira, principalmente na educação pública. Essa corrente político-econômica no Brasil aproxima-se do neoliberalismo americano e britânico que apontou estratégias para o Estado em que o mercado deveria substituir a política, o monetarismo substituiria o keynesianismo, o Estado mínimo deveria suceder o Estado de Bem Estar (ARRUDA, 1995).

Neste contexto, segue a análise da educação formal pública na prisões brasileiras, e esta análise foi com base na literatura revisitada - em produções de dissertações de mestrado sobre a educação formal pública no espaço prisional. O segundo capítulo da dissertação em análise explicitou sobre a educação formal pública nas prisões bem como a realidade do sistema prisional brasileiro. A realidade social no sistema prisional brasileiro apanhado na produção de conhecimento sobre essa educação na referida dissertação, permitiu com-

preendê-la como um processo que interfere na formação a que ela se destina.

Em relação à violência, o Estado adotou uma política de segurança pública altamente repressiva e o encarceramento total das pessoas que cometessem pequenos e grandes delitos. As prisões brasileiras são precárias e insalubres consentidas e legitimadas pela sociedade, que vê esse movimento como natural e necessário. Em junho de 2014, havia no Brasil 607.731 pessoas privadas de liberdade. De acordo com esse dado, existem cerca de 300 presos para cada cem mil habitantes no país. Pode-se perceber que, pela quantidade de 377 mil vagas do sistema penitenciário, essa quantidade é insuficiente totalizando um déficit de 231.062 vagas. Essas vagas encontram-se distribuídas em estabelecimentos prisionais concebidos ou adaptados em um total de 1.258, dos quais a maioria dos estabelecimentos destinam-se a público masculino com 75%; feminino 7%; misto17% e sem informação 1%. (INFOPEN, 2014).

O direito à educação da pessoa encarcerada está disciplinada de maneira direta na Constituição Federal de 1988, no Código Penal (Lei nº2. 848/40 com posteriores alterações), na Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/84), nas resoluções e orientações do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária - CNPCP e de maneira particular nos textos normativos penitenciários de cada unidade da federação.

Mediante ao aparato legal, pode-se avaliar que o direito do encarcerado a educação vem sendo reconhecido no Brasil. O reconhecimento legal, porém, não tem sido acompanhado de medidas efetivas para garantir a oferta sistemática de oportunidades educacionais nesses estabelecimentos. Segundo o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen) no ano de 2014 havia no Brasil 607,731 pessoas privadas de liberdade.

De acordo com esse dado, o nível de escolaridade da maioria dos encarcerados em penitenciárias federais e estaduais é de ensino fundamental incompleto. O nível de pessoas sem alfabetização é de 10%. Assim, a política de educação prisional não está sendo suficiente para que se construam possibilidades efetivas de prestação educacional no contexto prisional brasileiro. A explicação de como se processa a educação nas prisões é feita pelos autores das 20 dissertações de mestrado, que contribuíram para uma reflexão sobre a educação formal pública desenvolvida no interior das prisões.

Queluz (2006), em "Cela de aula: espaço de ensino–aprendizagem" buscou investigar a cela de aula como espaço de ensino-aprendizagem, em três unidades prisionais do Sistema Penitenciário do Estado do Paraná, entre 2004 e 2006. Apesar das dificuldades que o autor enfrentou como a falta de espaço devido à superlotação e o mau cheiro das celas, os encarcerados mostraram-se interessados à aprendizagem proposta. Logo,o autor considerou que o solo da educação nas prisões é fértil.

Ramos (2013), por sua vez, em "Educação escolar e formação de mulheres presas" observou o funcionamento das aulas em duas unidades prisionais

femininas, e em entrevistas com professores pode interpretar que o funcionamento da escola ocupa um lugar marginalizado nas duas instituições.

Abreu (2008), em "Educação entre grades: um estudo sobre a educação penitenciária no Amapá" realizou sua pesquisa na Escola do Complexo Penitenciário do Amapá. O autor constatou que a escola representa apenas uma forma de sair da cela para dar um "passeio", embora outros tenham dito que o ensino dará a eles a chance de conseguir um emprego quando sair da prisão.

Já Ramos Netto (2006), em "O Direito à Educação dos Presos no Brasil: perspectivas do direito ao acesso à educação no sistema prisional e atual normatização processual e de execução penal", afirma que apesar de todas as dificuldades na efetivação da educação no espaço prisional ela contribui no combate ao ócio, rebeliões e possibilita reinserção social dos egressos.

Coelho (2010) em "Pará além do cárcere: o significado reeducativo da pena privativa de liberdade em uma instituição penal para mulheres em São Luís" conclui que as mulheres apenadas do Centro de Reeducação Inclusão Social de Mulheres Apenadas – CRISMA- absorveram a identidade de "boas presas" como necessidade de sobrevivência na prisão e como forma de resistência ao estigma de criminosas. Verificou-se ainda que as mulheres atribuíam à qualificação profissional e ao trabalho maior importância que a instrução escolar.

Guralh (2010), em "O regime de privação de liberdade sob enfoque da sócio educação: experiência do Centro de sócio educação Regional de Ponta Grossa", constatou que, na instituição não havia uma projeto político pedagógico para nortear as ações educacionais.

Torres (2011), em "A produção social do discurso da educação para ressocialização de indivíduos aprisionados em Mato Grosso do Sul", assevera que apesar da notoriedade do Projeto Político-Pedagógico do Programa de Educação de Jovens e Adultos para Unidades Prisionais - EJA/MS- na sociedade de Mato Grosso do Sul, a "ressocialização" ainda é de finalidade secundária, pois não foi possível deixar de considerar que superlotação carcerária, a falta de recurso didático e da capacitação dos professores contribuam para a precariedade do ensino.

Silva (2011), em "O que Pode a Educação na Prisão?" concluiu que, mediante a verificação do contexto prisional brasileiro, constata-se que a pessoa encarcerada tem direito à educação e esse direito está contemplado na Lei de Execução Penal e nas diversas resoluções do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária em conformidade com as recomendações da Organização das Nações Unidas. Porém, não basta a admissão da educação prisional no ordenamento jurídico e na agenda do sistema penitenciário, mas é preciso também afastar da prática educativa nos cárceres nacionais a ingerência das mazelas de uma instituição total e de um sistema falido onde todas as práticas conduzem à degradação do ser humano.

Oliveira (2012) em "Para além das celas de aula: a educação escolar no contexto prisional à luz das representações dos presos da Penitenciária de Uberlândia – Minas Gerais" diz que a educação escolar nas unidades prisionais atinge um número pequeno de presos no Brasil. Para essa autora a razão do baixo índice de presos em atividades educacionais é devido à falta de interesse de alguns presos, horários alternativos que não se colidam com o horário do trabalho, a falta de publicação por parte das prisões da existência e dos benefícios que essa educação trará aos detentos, a exemplo, a remição de tempo.

Moreira (2007), em "A política de Educação de Jovens e Adultos em Regimes de Privação da Liberdade no Estado de são Paulo" constata que para a Educação de Adultos Presos no Estado de São Paulo para ser efetivada como uma política pública é necessário o diálogo entre as Ciências da Educação e as Ciências Jurídicas. A discussão deve ser no sentido de mensurar que medidas os objetivos educacionais podem servir à execução penal e qual o lugar que a Educação deve ocupar na vida da pessoa presa durante o cumprimento de sua pena.

Graciano (2005), em "A Educação como Direito Humano: a escola na prisão" relatou que ao longo do seu trabalho em relação à educação de jovens e adultos em geral, e em especial a educação penitenciária, percebeu-se que ainda não há correspondência entre as leis que a garantem e sua concretização.

Ribeiro (2004), em "A escola da prisão – qual educação?" ao visitar a escola observou a importância atribuída pelos encarcerados tanto à escolarização quanto à continuidade dos estudos e à colocação no mercado de trabalho. Conclui Ribeiro que a efetividade das garantias legais das pessoas encarceradas em relação à educação formal no intuito de "ressocializá-la" está longe de acontecer.

Bastos (2012), em "Escola e vida no cárcere: uma etnografia no Presidio Regional de Santa Maria" constatou que a percepção de vida com a escola no cárcere pelos encarcerados resulta-se em compreender o espaço escolar como lazer, forma de escapar do ócio e do controle rígido exercido pelo presídio. Por esse motivo, o fracasso escolar é inerente aos estudantes do Presidio Regional de Santa Maria – PRSM.

Silva Oliveira (2008), em "De condenado a recuperando: convergência entre LEP e o método APAC" afirma que a Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC) empenha-se na tarefa de proporcionar aos encarcerados o que é colocado pela Lei de Execução Penal (LEP) no que se refere à execução penal: a condição para efetiva e harmônica integração social e assistência ao preso por meio de educação escolar. Porém, se esse objetivo será alcançado não se sabe, porque só mesmo uma pesquisa de maior alcance poderia dizer.

Silva Neto (2009), em "As práticas e representações de leitura dos detentos alfabetizadores e alfabetizados do complexo prisional de Aparecida

de Goiânia" demonstrou que as condições precárias e deficientes do presídio interferem no processo de ensino e aprendizagem. O autor enfatiza que há necessidade do incentivo às práticas de leitura em ambientes adequados, formais ou informais, como componente de uma política pública de Educação de Jovens e Adultos dentro dos espaços prisionais existentes não só em Aparecida de Goiânia, como também em outras cidades do Brasil.

Sorge (2010), em "A educação como forma de diminuição da reincidência e ressocialização dos detentos" baseou-se em três instituições. A primeira a ser visitada foi o Centro de Ressocialização de Atibaia que é a mais organizada. Nesse centro, os encarcerados trabalham, estudam e circulam livremente pela unidade. Essa situação não foi verificada nas outras duas instituições visitadas. Outro ponto relevante do Centro de Ressocialização é o número reduzido de detentos, e para o ingresso nesse centro as pessoas encarceradas passam por critérios rigorosos, critérios esses que o autor não teve acesso.

Lourenço (2005), em "As regularidades e as singularidades dos processos educacionais no interior de duas instituições prisionais e suas repercussões na escolarização de prisioneiros: um contraponto à noção de sistema penitenciário?" constatou que o funcionamento da escola nas duas instituições sofre uma variação considerável à medida que variam também a "equipe dirigente" e o "corpo de funcionários" de cada instituição. Essa diferenciação nas duas instituições prisionais reflete na qualidade da educação formal porque não garante a continuidade dos projetos.

Júnior (2011), em "Educação na prisão" objetiva analisar como é possível se educar dentro do sistema prisional brasileiro. O autor observou que a educação está voltada para a manutenção do sistema capitalista e finaliza dizendo que para os intelectuais da educação que idealizam um tipo especial de educação a ser direcionado para os estabelecimentos prisionais – como o ideal libertador do modelo educacional adotado por Freire – não é compatível com a estrutura disciplinar do contexto prisional brasileiro.

Pereira (2012), em "Educação e prisão: o valor da escola para os jovens e adultos presos no centro de ressocialização de Cuiabá/MT" concluiu que a educação ofertada aos presos guarda especificidades que a diferencia de outros espaços.

Passos (2012), em "Educação prisional no estado de São Paulo: passado, presente e futuro" concluiu que apesar das críticas apresentadas pelos alunos e professores quanto ao modelo de escola prisional implantada em Mato Grosso, a educação ofertada aos presos guarda especificidades que a diferenciam de outros espaços e os presos mantêm em relação à instituição escolar, expectativas quanto à sua sobrevivência interna, aquisição de conhecimentos e preparo para o convívio social.

Constata-se que no conjunto de autores que analisam educação formal pública em prisões, as relações matrizes teóricas metodológicas divergiram-se

quanto à concepção da educação. Assim, os autores foram divididos em dois grupos: um de visão radical e o outro de visão tradicional.

O primeiro grupo de autores, nas dissertações de mestrado, tem uma visão pautada na Criminologia Radical, que tem como concepção que o crime é consequência do funcionamento do capitalismo. Para esses autores, a educação formal pública nas prisões concede a possibilidade, baseada na concepção de educação, de as pessoas encarceradas terem formações participativas, criticas, em condições de repensarem o cotidiano de maneira consciente. Essa formação seria possível para ser desenvolvida até em espaços precários, porém com o desafio de confrontar com a repressão e a segregação, como é o caso do contexto penitenciário nacional. É válido analisar também que a essência da educação é a formação integral do homem. Por conseguinte, todo brasileiro deveria receber essa formação por intermédio da educação pública para se tornar um homem coerente com o entendimento de seus deveres e direitos em sociedade. Sendo assim, o papel da educação formal pública é de trazer para as prisões brasileiras formação humana para além da formação no trabalho para o mercado capitalista.

O segundo grupo de autores destaca, em sua análise, que os incontáveis problemas no sistema prisional, dentre eles: a superlotação, o tamanho das unidades, a baixa adesão às aulas ministradas às pessoas encarceradas, os poucos programas de educação, a descontinuidade do processo educacional ao longo dos regimes prisionais, entre outras situações, interferem no processo ensino aprendizagem das pessoas encarceradas. Porém, esse grupo comunga a concepção da Escola Positivista, ancorada na Criminologia Tradicional, de que é possível a ressocialização dessas pessoas, isto é, a sua reintegração na sociedade. Essa ciência, por sua vez, tem como objeto de estudo o criminoso e não o meio. Assim, o tempo que essas pessoas privadas de liberdade estiverem cumprindo suas penas nas prisões poderá ser para prepará-las, por meios dos estudos, para o mercado de trabalho, quando aquelas conseguirem retornar ao convívio social. A educação formal, nessa concepção, tem possibilidade de "ressocializar".

CONSIDERAÇÕES

O desafio deste texto foi analisar a educação formal pública em espaços prisionais no Brasil inserida na trajetória da educação brasileira, a fim de saber a quem ela se destina. É válido analisar que a essência da educação é a formação integral do homem – indivíduos capazes de pensar com lógica, com autonomia, e com capacidade de contribuir para a transformação social.

Por conseguinte, todo brasileiro deveria receber essa formação por intermédio da educação pública, para se tornar um homem coerente com o entendimento de seus deveres e direitos em sociedade. Sendo assim, o papel da educação formal pública é de trazer para as prisões brasileiras formação humana para além da formação no trabalho para o mercado capitalista.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, M**. Globalização e ajuste neoliberal:** riscos e oportunidades. Tempo e presença, Rio de Janeiro, n. 284, p. 5-9, nov./dez. 1995.

BARATTA, Alessandro. Por um concepto de reintegración social del condenado. In: OLIVEIRA, E. (coord.) **Criminologia crítica**. Belém: Cejup, 1990.

BRASIL. **Primeira Lei geral de Educação no Brasil**, de 15 de outubro de 1827. Disponível em: http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Educa%-C3%A7%C3%A3o-no-Imp%C3%A9rio/lei-de-15-de-outubro-de-1827.html. Acessado em 30 de abril de 2016.

_____.**Departamento Penitenciário Nacional**.Disponível em:http://www.justica.gov.br/seus- direitos/politica-penal. Acesso em: 10 out. 2014, 11:25

CASTRO, Therezinha de. **História Documental do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Biblioteca do Exército, 1995.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir - história da violência nas prisões**. Rio de Janeiro : Vozes, 1975.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C**. Escolarização de jovens e adultos.** São Paulo: Revista Brasileira de Educação, 2000.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da Educação Brasileira:** A organização Escolar. Campinas, SP:Autores Associados, 2003.

NOGUEIRA, Octaciano. **Constituições brasileiras:** 1824. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1985.

VASQUEZ, Eliene Leal. **Sociedade cativa:** entre cultura escolar e cultura prisional: uma incursão pela ciência penitenciária. 163 f. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

EVOLUÇÃO INTELECTUAL HUMANA: processo de hominização mediante a produção de conhecimento

Wanessa Cristina de L. Landó / Débora Alves Souza
Marilene batista da Silva / Tchérina Maria Carlos da Silva

O presente trabalho ressalta a importância do conhecimento sob os critérios rigorosos da episteme e a obtenção do saber com bases científicas, estudadas na teoria de Cortella (2003). O processo da evolução intelectual humana agregada de conhecimentos proporciona ao homem a capacidade de produzir, transformando ideias em práxis. Em sua totalidade, o conhecimento é essencial para formação de um indivíduo não fragmentado. Esse processo é lento, gradual e seguro. Todo saber é válido, mas é necessário compreender a epistemologia de toda ciência para validar seus fundamentos. A partir das proporções de conhecimento constitui-se o pensamento crítico sobre a complexidade da sociedade humana, superando o conhecimento dualista. Nesse sentido, é necessário que o homem conheça o contexto histórico existente e se aproprie desse conjunto de informações utilizando-o como produto de aprendizagem no seu processo de formação.

Quem nunca se perguntou de onde surgiu a espécie humana? Pressupõe-se que da criação divina. Há séculos a ciência estuda a origem do homem e para alguns estudiosos a raça humana é descendente dos macacos, para outros uma mistura de DNA, que vem evoluindo constantemente. Utilizando o homem como objeto de estudo, teóricos afirmam que o homem é o único animal racional, capaz de criar e modificar o meio em que vive para sua sobrevivência. A partir desse referencial, analisa-se o processo evolutivo e o processo de hominização, por meio do qual o indivíduo se torna um ser sociável e produtor de conhecimento mediante sua cultura e educação. Cortella (2003, p. 22) afirma que:

> Por isso, e para que possamos pensar o tema do conhecimento e, a partir dele, produzir uma reflexão que nos ofereça mais fundamentos para nossas práticas pedagógicas, é necessário, inicialmente, caminhar por algumas análises sobre a própria presença do ser humano na realidade e, dentro dela, o lugar do conhecimento em suas múltiplas dimensões.

A partir da potencialidade de raciocínio do homem com a criação do fogo, ferramentas para caça, dentre outros objetos, e a forma com que os homens os socializavam, se dava uma prática de ensino aprendizagem transmitida dos mais velhos para os mais novos, uma educação animista. Mas até esse momento era uma educação assistemática e proveniente da cultura. Somente anos mais tarde pensou-se em educação sistemática, formal, foi quando começaram a

surgir às primeiras escolas improvisadas, mas estas não eram acessíveis a todos. Com o passar dos tempos e com mudanças significativas, a educação obteve outros patamares, ainda nos dias atuais tais avanços continuam. Cortella (2003, p. 10) diz que "[...] é importante observarmos o contexto mais próximo a nós como gerador imediato da situação atual, na qual este trabalho se insere.".

Através da educação rompem-se os limites do desconhecido. A leitura é a fonte de todas as informações, amplia os horizontes, possibilita uma visão mais crítica permitindo a formação de opiniões, visando compreender as diversidades culturais e os conceitos sociais, estudando diferentes temáticas pautadas nos conhecimentos científicos resultantes de pesquisas importantes, tais como a descoberta de um provável ancestral da espécie humana, o Australopithecus, encontrado na África há 4,4 milhões de anos. Registro feito por pesquisadores historiadores, assim como essa descoberta, existem tantas outras mais. Todas obtidas pelas buscas constantes do conhecimento.

CONCEITOS DE CONHECIMENTO

Existem importantes e variadas fases na educação que contribuíram com o desenvolvimento educacional. Para não estender-se além da ideia principal deste texto, sugere-se uma busca mais aprofundada sobre os principais teóricos da educação como Aristóteles, Sócrates e Platão. Ler esses clássicos facilitará a compreensão de como se dava a educação e, a partir daí analisá-la em períodos distintos como na Idade Antiga, na Idade Média, na Idade Moderna, e como através delas chega-se a compreender a educação contemporânea. Cortella (2003) perpassa pelas fases da evolução humana previamente, enfatizando a educação sistemática, apontando diversos fatores responsáveis pela produção de conhecimento. Para tanto, a escola como mediadora do ensino efetivo é extremamente importante na vida de um indivíduo. Entretanto é o comprometimento e a responsabilidade particular de cada educando que permite assimilar e ponderar suas interpretações conceituais dentro das pluralidades das culturas e do conhecimento.

O ser humano é um indivíduo que já nasce inserido em uma cultura. Em sua essência tem a necessidade de capacitar-se dia após dia no meio em que se relaciona. São seres responsáveis pela sua ambientação em relação à natureza e em sua socialização. O comodismo para o homem não é gratificante, com o pensamento de que habituar-se a um lugar é extinguir-se da vida. Os homens procuram meios que propiciem melhorias para se adequarem a determinados lugares. De acordo com Cortella (2003, p. 39):

> Para nós, em última instância, adaptar-se é morrer. Estar adaptado significa estar acomodado, circunscrito a uma determinada situação, recluso em uma posição específica; adaptar-se é, sobretudo, conformar-se (atacar a forma), ou seja, submeter-se.

Para que o homem obtenha êxito em suas relações com o mundo é primordial não somente pensar, é necessário também agir. Assim sendo, atingirá os objetivos desejados. E apesar da grande capacidade de raciocínio, o homem precisa de ajuda em grande parte de sua vida, por ser fisicamente frágil. É um ser inacabado, em constante evolução, na tentativa de acompanhar o processo de desenvolvimento tecnológico e cultural da humanidade. Verifica-se em Cortella (2003, p. 33):

> Comparados a outros seres, somos um animal frágil: possuímos reduzida força física, não temos muita velocidade de deslocamento, nossa pele é pouco resistente ao clima e agressões, não nadamos bem e não voamos, não resistimos mais do que alguns dias sem água e alimento, nossa infância é muito demorada e temos de ser cuidados por longo tempo.

Partindo desse princípio é que o ser humano se forma dentro de uma cultura. Em alguns países predominam as crenças religiosas, outros, porém, priorizam a capacidade de produção, obtida através de conhecimentos adquiridos na educação. E mediante os processos de aprendizagem, o ser humano desenvolve sua racionalidade e aprende a produzir, conceituando adequadamente os conhecimentos como ferramenta diferencial para o trabalho, utilizando-se do saber para uma ação transformadora consciente. Averígua-se na fala de Cortella o pensamento de Karl Marx (1818-1883) que diz:

> [...] o pior dos tecelões sempre seria melhor do que a melhor das aranhas. Enquanto ao pior tecelão seria possível modificar (fazer diferente, inovar) porque planejara antes, a aranha não restaria nada mais do que reproduzir sempre, e da mesma forma, aquilo que já estivesse inscrito em sua natureza. (CORTELLA, 2003, p. 41)

Contudo nota-se que as mudanças provocadas no mundo pelo homem, só são possíveis a partir da apropriação da epistemologia. É preciso desenvolver as ideias com noção e fundamentos teóricos, sintetizando verdadeiramente as concepções de cultura. A hominização do indivíduo será determinante nas suas relações, principalmente na construção do ambiente social em que se inserir.

À medida que se obtém verdadeiramente o saber, o indivíduo muda sua percepção saindo do dogmatismo. É necessário que ao opinar sobre determinado assunto compreenda a essência do conhecer, apresentando argumentos válidos e produtivos, legitimando sistematicamente um discurso com bases teóricas. De acordo com Galliano (1986, p. 17), "o conhecimento leva o homem a apropriar- se da realidade e, ao mesmo tempo, a penetrar nela.".

Adquire-se melhor o conhecimento, ao passo que cada ser humano, reconhece em si mesmo a capacidade de superação. Desse modo, o homem torna-se capaz de realizar ações transformadoras, aplicando as práxis (teorias colocadas em prática) saindo da mera reprodução, e inovando para

obter uma elaboração critica construtiva acerca das concepções de conhecimento. Nota- se na fala de Cortella (2003, p. 22) que:

> Por isso, e para que possamos pensar o tema do conhecimento e, a partir dele, produzir uma reflexão que nos ofereça mais fundamentos para nossas práticas pedagógicas, é necessário, inicialmente, caminhar por algumas analises sobre a própria presença do ser humano na realidade e, dentro dela, o lugar do conhecimento em suas múltiplas dimensões.

Obter conhecimentos é fundamental para preparação da formação do homem como um todo, sendo primordial que tais conhecimentos sejam aplicados de maneira coerente para uso benéfico, não para humilhar ou causar constrangimento. Aquele que possui o saber tem grande potencial produtivo, posto que o processo de produção do conhecimento está intimamente relacionado ao contexto existencial do homem. Desse modo, é imprescindível ter uma compreensão da história. A extensão do saber não poderá ser limitada à temporalidade para que as interpretações no desenvolvimento produtivo não sejam fragmentadas. Cortella (2000, p. 127) explica que "se o conhecimento é relativo à história, [...] Todo conhecimento está impregnado de história e sociedade, portanto, de mudança cultural". É a complexidade da ação humana que faz ser possível o raciocínio do indivíduo oferecendo condições de pensar, produzir coisas inéditas.

Antes de fazer algo, é necessário primeiramente aprender a aprender e com isso o homem passa a ter domínio das articulações para dar sentido a sua produção. Segundo Freire, o conhecimento é uma busca constante que permite ações transformadoras sobre a dimensão da construção do conhecimento. Partindo desse pensamento, observa-se a necessidade de entender que o conhecimento é inacabado, pois o homem tem a capacidade de reconstruir algo que já parecia pronto. Cortella (2003, p. 47) aponta que:

> Os valores e conhecimentos não têm, evidentemente, existência autônoma: dependem, para realizar-se, de humanos que os elaborem, atribuindo-lhes significados e dando-lhes suporte de manifestação. Ademais, o significado simbólico dessas nossas referências existenciais não é unívoco (do mesmo modo, para todos, sempre), pois é moldado, em termos estruturais, pela Cultura na qual está mergulhado e, por consequência, pela Sociedade e pela história dessa Cultura.

Toda e qualquer produção necessita ser fundamentada. O homem nasce na condição humana, mas seu crescimento sociocultural e intelectual se dá somente pelo processo de hominização. O indivíduo é inteiramente responsável pelo seu desempenho em alcançar seus objetivos e se preparar conscientemente para dar sua contribuição de forma significativa, vencendo os obstáculos do convívio social. Nesse ponto vale ressaltar que não menos

importante, a pedagogia da educação oferece conjuntos de pensamentos teóricos no processo de ensinagem, como instrumento de formação profissional do acadêmico. O aluno recebe o ensino e é instigado a pesquisar sobre os fatos; feito isso, dará sua contribuição como uma extensão.

O processo de aprendizagem fragmentado é pouco produtivo, pois para compreender verdadeiramente a essência em sua totalidade são necessárias práticas pedagógicas de interdisciplinaridade, em cujo método, o aluno obtém melhor rendimento na correlação dos aspectos estudados, e concepções mais elaboradas na construção de conhecimentos. Pedro Demo dizia que educar é motivar a criatividade do próprio aluno, no sentido de que fazer pesquisa é um desafio e a conquista é a construção própria. Para tanto, a pesquisa é primordial para a sistematização epistemológica, sendo que por meio da busca contínua torna-se possível a aprimoração dos conhecimentos científicos. As modificações tecnológicas no contexto presente da humanidade são reflexos de estudos desenvolvidos ao longo da existência do homem. Na educação também se notam mudanças sobre as práticas educativas, que decorreram das escolas tradicionais.

Um dos marcos mais importantes na História da Educação foi o Iluminismo, conhecido como século das luzes. A partir daí valorizou-se a capacidade idealista do homem, diferenciando-se dos aspectos filosóficos passando ao raciocínio lógico. Um dos ideais de educação era proporcionar ao indivíduo uma aprendizagem prática estimulada pela razão. Isso se refletia em uma educação liberal na formação de ideias próprias de cada ser humano. Averígua-se em Aranha (2006, p. 181) que:

> Mesmo quando existe, a coerção tem por finalidade propiciar a liberdade do sujeito moral. Em última análise, cabe a cada um proceder a sua própria formação. Ao unir educação e liberdade, Kant redefine a relação pedagógica, reforçando a atividade do aluno, que deve aprender a "pensar por si mesmo".

Sabe-se que, apesar das reformulações no ensino, ainda existem na educação atividades extremamente peculiares e conservadoras das práticas de ensino desenvolvidas nas escolas tradicionais. Porém, a metodologia de ensino aprendizagem usada nos tempos atuais enfatiza o papel da escola e do professor como mediadores do conhecimento e não mais como transmissores de um saber pronto, acabado e inalterável. A formação do ser humano necessita sobretudo ser contínua, de modo que seja possível ao homem acompanhar e situar-se no seu contexto existencial dentro da realidade contemporânea. A busca pelo conhecimento e pelo domínio do conceito epistemológico mediante a prática da leitura e o desenvolvimento de pesquisas dará ao homem a capacidade de produzir ciências.

Em alguns países a cultura traz como prioridade a educação, investimentos no desenvolvimento de projetos e atividades que incentivem os alunos a se dedicarem aos estudos, a fim de prepará-los para a vida com a melhor qualidade possível de educação. Desse modo, ao ingressar no mercado de trabalho, sua capacidade produtiva atingirá altos patamares, garantindo sua realização profissional e pessoal dentro da sociedade. Nesse sentido, é necessário compreender o conceito da episteme em sua totalidade, considerando todas as características dos aspectos sociais e culturais que compõe a história, de maneira que a formação do indivíduo não seja fragmentada, pautada somente no senso comum.

CONSIDERAÇÕES

Buscou-se através do presente trabalho mostrar a importância do saber epistêmico para a construção do conhecimento. Deve-se ter em mente que todo e qualquer conhecimento precisa ser valorizado como processo de aprendizagem, para que o homem compreenda o sentido de tudo a sua volta. Para tanto, é preciso partir do senso comum para a obtenção legitimada do real conceito científico.

O conhecimento não é transmitido hereditariamente ou geneticamente, pois ninguém nasce sabendo. Porém, como cada indivíduo nasce inserido em uma determinada cultura, cabe a ele o interesse em diversificar seu potencial produtivo, não se limitando a poucas informações e ao comodismo do que já se encontra pronto, mas buscar incessantemente pela compreensão do todo que torna o homem um animal tão distinto e complexo.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**: geral do Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

CORTELLA, Mário Sergio**. A Escola e o Conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2006.

GALLIANO, Guilherme. **O Método Científico**: teoria e prática. São Paulo: Harba, 1986.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

O CONHECIMENTO E SUA CONSTRUÇÃO: educação, cultura e desenvolvimento

Wanessa de Lacerda Landó / Aparecida Aissa Viana da Silva
Karoliny Gonçalves Ferreira / Walquiria Rodrigues Tavares

Este texto tem a finalidade de relatar o conhecimento e suas dimensões. O ser humano é um ser pensante que sempre está à procura de melhorias no meio em que vive. Assim, vai adquirindo mais conhecimento. Com isso produz conhecimento, repassando para todos a sua volta. Segundo Aristóteles (384-322), o homem e o animal são os seres mais próximos. A diferença do animal e o homem, é que o ser humano é racional, capaz da ação transformadora consciente. A partir de uma compreensão do mundo é adquirido o conhecimento e conceitos. Tais conceitos que guiam nossa experiência, e trazem ações de conceitos prévios ou de preconceitos. Os valores são dependentes da realização humana; é como um suporte de manifestação. E com isso valor e conhecimento vão ganhando sentido em relação a um lugar, um contexto histórico inserido no grupo social. Todo ser humano tem capacidade de produzir conhecimento, mas é preciso aprender e apreender. Para alguns teóricos o conhecimento é adquirido através de experiências, e a leitura é vista como fonte de conhecimento.

O ser humano é capaz de produzir conhecimento? Vários teóricos abordam sobre esse assunto da busca do conhecimento. Ele é um ser pensante que está sempre em busca do conhecimento. As características do conhecimento é que quanto mais se sabe, mais se ignora e, assim é possível que o conhecimento seja revelado para atingir um estágio final, e concebendo a descoberta.

Qual motivo então temos para existir? E porque acabamos observando tudo isso? Que sentido pronto, sentido único que nós temos para deixar antemão? Cortella cita que "Somos antes de mais nada, construtores de sentido, porque, fundamentalmente, somos construtores de nós mesmos, a partir de uma evolução natural" (2003, p. 32).

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

O animal humano é diferente dos outros animais, pois, o homem tem uma história de evolução biológica, de mudanças. Somos frágeis em comparação com os outros animais; não temos muita força física, nem a velocidade de deslocamento, não voamos e não nadamos bem, precisamos de cuidados por longo tempo. O homem não vive sozinho. Conforme Cortella (2003, p. 34) "Por não sermos especializados, nos tornamos um animal que teve que se fazer, construir o próprio ambiente." Os primeiros ancestrais dos hominídeos surgiram na

África. Nessa época, eles eram primatas arborícolas (comiam folhas e frutos das árvores), eles viviam em cima das árvores, mas com a falta de alimento foram obrigados a viver no solo e com isso tiveram uma grande evolução.

Tiveram que aprender a andar ereto para melhor locomoção e uma visão mais ampla, o focinho diminuiu dando a aproximação dos olhos na parte frontal da face, de onde se tem uma visão tridimensional. Com a postura ereta, pode-se liberar as mãos, começar a utilização do dedo opositor, o polegar. É o uso desse dedo que nos possibilita a apreensão, firmeza e agilidade para usar um objeto. Tivemos a expansão do volume da massa encefálica. Cortella (2003, p. 38) que afirma "Ao ficarmos eretos, por questão gravitacionais, as partes superiores do corpo (como cabeça) demandaram aumento de vascularidade e capilaridade para facilitar o esforço de distribuição do líquido".

O ser humano está acomodado com a natureza. É como uma adaptação. E é necessário que essa adaptação seja rompida, e que o ser humano enfrente a realidade. É de suma importância que o ser humano use a ferramenta para poder enfrentar a realidade, o que é confirmado por Cortella (2003, p. 40) ao dizer que: "Qual é, porém, a 'ferramenta' para enfrentarmos a realidade? A intenção inicial seria dizer; a racionalidade. No entanto, evidentemente, não basta pensar para que as coisas aconteçam; é preciso agir".

O homem não nasce humano e sim se torna humano. Essa formação vem através da cultura, ou seja, da crença, dos valores, costumes, tradições, politicas, escola, formação, família dentre outras. A relação humano/mundo, por meio do trabalho, é gerada por nós através das ideias e o que fazemos está relacionado com o que pensamos de acordo com nossas ideias. Assim, assegura Cortella (2003, p. 44) ao afirmar que:

> Movidos pela necessidade como ponto de partida, a Cultura está recheada das coisas que fazemos em função das ideias que tivemos e das ideias que tivemos em função das coisas que fazemos; há uma interdependência entre ambas, pois nenhuma ideia é gerada á parte do nosso contato ativo com o mundo material e nenhuma coisa se origina fora da nossa capacidade de pensa-la antes.

O ser humano sempre está em busca de conhecimento. Não é só simplesmente viver, mas é fundamental que a vida valha a pena. E a vida só ganha sentido se as coisas estiverem em devida ordem. Estamos sempre em busca de um mundo com mais harmonia que nós próprios construímos, e menos sobre a incompreensão e do caos. A partir de uma compreensão de mundo e da nossa realidade são adquiridos o conhecimento e nossos conceitos. Esses conceitos guiam nossa existência, e trazem uma antecedência a nossas ações, que são os conceitos prévios, ou seja, preconceitos. É a partir de então que deve haver uma mudança em relação a isso. Cortella (2003, p. 46) afirma: "Entretanto, valores, conhecimentos e preconceitos mudam porque humanos devem

mudar; como vida é processo e processo é mudança, ser humano é ser capaz de ser diferente".

Os valores são dependentes da realização humana e de suporte de manifestação. Valor e conhecimento só ganham sentido se estiverem em relação a um lugar, um contexto histórico e inseridos em um grupo social. Mas esse símbolo sofre, pois o ser humano vivencia seus próprios interesses e suas próprias experiências, tratando assim da individualidade. Valores e conhecimentos são indivíduais, mas sua construção é coletiva, depende um do outro. Averígua-se isso em Cortella (2003, p. 48) quando este afirma que: "No entanto, embora valores e conhecimentos sejam externados a partir de indivíduos, sua construção é coletiva, dada a impossibilidade, de como apontamos, existir algum humano originalmente apartado de vida social".

Um elemento importante é que a vida social é influenciada pela política; que, além disso, tem poder sobre bens e pessoas. Cortella (2003, p. 48) garante que: "[...] configura-se como espaço de conquista e manutenção de poder sobre bens e pessoas, não havendo, ainda, sociedade complexas de composição igualitária". As instituições sociais assim como a igreja, a família, o profissionalismo, a escola, entre outros tem uma mera importância na inovação e na conservação dos valores e conhecimentos. É de suma importância também a educação, posto que é fundamental para nós. A educação é compreendida entre duas categorias: a uma vivencial aquela educação do vivendo e aprendendo; e a intencional ou propositada, ou seja, em escolas com materiais didáticos, dentre os quais está a mídia. E adentrando sobre a educação intencional é preciso uma compressão recíproca da visão de alteridade. Averígua-se em François Laplantine (1988, p. 21) que:

> Presos a uma única cultura, somos não apenas cegos ás dos outros, mas míopes quando se trata da nossa. A experiência da alteridade... leva-nos a ver aquilo que nem teríamos conseguido imaginar, dada a nossa dificuldade em fixar nossa atenção no que nos é habitual, familiar, cotidiano, e que consideramos "evidente". Aos poucos notamos que o menor de nossos comportamentos (gestos, mimicas, posturas, reações afetivas) não tem realmente nada de "natural".

É preciso conhecer as outras culturas, pois muitos julgam sem conhecer, trazendo assim de certa forma, o preconceito. É preciso uma relatividade histórica e compreensão das condições de produção de conhecimentos, mas é notável a fatalidade de que este é conduzido apenas para aqueles que tem acesso ao mundo do saber. Portanto, é necessário relativizar o peso dos conhecimentos científicos, trazendo assim uma reflexão sobre fundamentos políticos e epistemológicos. Todo ser humano tem condições de produzir conhecimento, mas é preciso aprender e apreender. É necessário fazer a leitura da palavra e aprender seu sentido através das experiências, cultura, ler e reescrever o que

estamos lendo. Paulo Freire fala sobre a memorização mecânica, de como a leitura deve ser além da memorização, ela deve ser aprofundada e compreendida.

Para Silva (1992) o conhecimento é adquirido através das experiências. Sócrates traz o conhecimento como uma partida da busca do saber através da ignorância. O método socrático tinha duas partes: a destrutiva, em que o interlocutor fazia perguntas que destruíam as certezas; e a Maiêutica, em homenagem a sua mãe, cujo método dava luz a novas ideias. Aristóteles traz uma concepção de dialética que lida com a opinião dos homens, trazendo uma redução de exercício mental que não é capaz de chegar a certeza. A epistemologia vai ajudar a entender melhor o conhecimento na modernidade. Epistemologia significa conhecimento cientifico, palavra que é originária do grego. O conhecimento está relacionado entre a atividade mental e material, ou seja, o mundo objetivo. Sendo assim, o conhecimento humano é social.

Segundo Cortella (2003) o conhecimento está relacionado a cultura, a economia e influências sociais. Outro ponto de destaque é que só o ser humano é capaz de produzir conhecimento. Como uma questão de sobrevivência, a relação que envolve homem/mundo obriga o homem a lutar com o mundo, trazendo assim alterações para ambos. Ainda para Cortella (2003) o conhecimento é uma relação entre sujeito e objeto. Já Freire (1994) que descorda desta ideia, diz que o conhecimento é transmitido através das experiências humanas. Em seus escritos, Freire ressalta sobre a crítica do conhecimento e do papel da leitura como instrumento de questionamento, conscientização e conhecimento. A leitura exige paciência, determinação e insistência pois ler é algo intencional. É também um momento de conflitos e emoções. Manguel (2004, p. 53-54) ressalta:

> Sentado diante do meu livro, [...] percebo não apenas as letras e os espaços em branco entre as palavras que compõem o texto. Para extrair uma mensagem desse sistema de sinais brancos e pretos, apreendendo primeiro o sistema de uma maneira aparentemente errática com os olhos volúveis, e depois reconstruo código de sinais mediante uma cadeia conectiva de neurônios processadores em meu cérebro, cadeia que varia de acordo com a natureza do texto que estou lendo e impregna o texto com algo- emoção, sensibilidade física, intuição, conhecimento, almaque depende de quem sou eu e de como me tornei o que sou.

O processo de ler para muitos pesquisadores é algo muito complexo, pois trata de um processo generativo no qual há uma construção de um ou mais sentidos. Para um desempenho satisfatório é necessário habilidades diferentes que vão além da visão e percepção, da memória, de experiências e conhecimentos. É importante também observar o lugar de leitura e o material impresso. Então, ler vai além de um ato mecânico, pois ler é um movimento de pensamento.

Para Freire (1994) ler é muito mais profundo, é participar e mergulhar nas representações do autor. Para ele ler é reescrever o que estamos lendo. É fazer uma leitura de mundo, e não só de palavras, frases ou textos, pois o mundo é um texto que exige uma leitura mais crítica, tornando assim uma leitura profunda. Epistemologicamente dizendo, somos bons leitores e transformamos o mundo, pois ler a realidade é reescrevê-la, é uma transformação. Portanto, vimos que ler é algo profundo, que deve ser levado com rigor e seriedade.

Através da leitura é que se chega à pesquisa. Não há pesquisa sem um estudo aprofundado do objeto. Na universidade é reforçada a visão de que através do senso comum é que se chega ao conhecimento cientifico. O conhecimento cientifico se dá através de um estudo profundo, comprovado e não pode ser falso. Na Universidade deve ter interdisciplinaridade, visto que o estudo não pode ser fragmentado, não pode ter isolamento do objeto estudado e as disciplinas devem ser interligadas. De acordo com Morin (2001, p. 220):

> No âmbito, educativo, a retaliação das ciências em disciplinas isoladas e autônomas em relação aos fenômenos e aos problemas da realidade, gerando uma perda da visão de totalidade e do significado social e humano do conhecimento, impossibilita que seja a complexidade do que é "tecido junto".

Ao adentrar na Universidade, o aluno conhece novos códigos de leitura da realidade que possibilitam a compreensão e a transformação do conhecimento empírico para o cientifico. O homem é o único ser que estuda e transforma o mundo ao seu favor. Através do conhecimento o homem domina a natureza, transforma e adapta às suas necessidades. O conhecimento é acumulativo não se esgota e de acordo com tal necessidade é melhorado. O conhecimento/ciência na universidade são traduzidos ao nível de apreensão dos alunos para que se garanta a aprendizagem, para isso tem que ter uma organização curricular, ter processos interdisciplinares para garantir uma abordagem temática, não ficando fragmentado o estudo do objeto.

As ciências ditas naturais e sociais vem da ciência empírica, já as formais são aquelas lógicas, objetivas e a matemática. Para alguns autores, história da ciência é a área que se limita a estudar os caminhos que a ciência traçou ao longo do tempo. Ao longo da história, o mundo ocidental conheceu ao menos quatro paradigmas, com quatro formas diferentes de conhecimento. O 1° paradigma foi aquele vivenciado pelo mundo greco-romano, cuja verdade se assentava em indícios. O 2° paradigma foi o judaico-cristão, do qual Santo Agostinho era um dos seus grandes percursores. O 3° paradigma, o cientifico moderno.

No século XIX, dá-se a busca da razão e tornam-se características as correntes do pensamento positivistas. O 4° paradigma é conhecido como o paradigma da pós-modernidade, cuja sua função até hoje tem sido criticar

a modernidade. Mas esse paradigma passa a não ser visto mais como um especializado e a busca no conhecimento total, dando lugar à dualidade entre ciências sociais e naturais.

O paradigma de ensino tradicional foi um dos principais a influenciar a prática educação formal, e foi referência para novos modelos pedagógicos. O ensino no Brasil inspirou-se na sociedade burguesa que dizia que a educação era um direito de todos e dever do Estado. A educação escolar teria a função de auxiliar a construção e consolidação de uma sociedade democrática. Saviani (1991, p. 18) afirma que:

> O direito de todos a educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara poder: a burguesia... para superar a situação de opressão, própria do "Antigo Regime", e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado "livremente" entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância... a escola é rígida, pois no grande instrumento para converter súditos em cidadãos.

Essa igualdade entre os homens permanece um sonho ainda muito distante e, apesar de tudo, a escola como instituição igualitária destinada a todos, ainda faz parte do nosso cotidiano e das obrigações da família e do Estado para com as suas crianças e adolescentes. Nos aspectos filosóficos da escola tradicional, o ensino fundamentou-se na filosofia da essência, de Rousseau, passando à pedagogia da essência (Saviani, 1991). Essa pedagogia acredita na igualdade essencial entre homens, assim como afirma Saviani, (1991, p. 54):

> Esse ensino tradicional que ainda predomina hoje nas escolas se constituiu após a revolução industrial e se implantou nos chamados sistemas nacionais de ensino, configurando amplas redes oficiais, criadas a partir de meados do século passado, no momento em que, consolidado o poder burguês, aciona-se a escola redentora da humanidade, universal, gratuita e obrigatória como um instrumento de consolidação da ordem democrática.

Nos aspectos epistemológicos da escola tradicional, o ensino é a partir do pressuposto de que a inteligência é uma faculdade que torna o homem capaz de armazenar informações. Nessa abordagem, o conhecimento do homem possui um caráter cumulativo, que é adquirido pela transmissão dos conhecimentos a ser realizado na instituição escolar. A abordagem do processo ensino/aprendizagem não se fundamenta em teorias empiricamente válidas, mas em uma prática educativa e na sua transmissão através dos anos. Usavam-se três características pedagógicas: observação, generalização e a confirmação. O professor é o dono do saber, o que domina os conteúdos organizados e estruturados para serem transmitidos aos alunos. Se o aluno reproduzir os conteúdos ensinados, mesmo sendo de forma automática, pode dizer que houve apren-

dizado. Mizukami (1986, p.17) alega que "caracterizado pelo método maiêutico, cujo aspecto básico é o professor dirigir a classe a um resultado desejado, através de uma série de perguntas que representam, por sua vez, passos para se chegar ao objetivo proposto".

A escola construtiva é baseada no fato de que o conhecimento não tem fim, que há algo novo a conhecer, não está acabado. Becker(1993, p. 88) confirma que:

> Construtivismo significa isto: a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instancia, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo em consciência e, muito menos, pensamento.

Os aspectos filosóficos do construtivismo são fundamentais no Iluminismo. A construção do conhecimento humano pelo uso da razão tem como objetivo alcançar os patamares mais elevados do pensamento lógico, do julgamento e da argumentação. Várias teorias podem ser fundamentas em teóricos do construtivismo como Jean Piaget, Henri Wallon, L. S. Vigotsk, A. N. Leontiev, A. R. Luria e Emilia Ferreiro. Para Piaget o desenvolvimento resulta de combinações entre aquilo que o organismo trás e as circunstancias oferecidas pelo meio. Piaget (1999, p. 14) ressalta:

> Cinquenta anos de experiências ensinaram-nos que não existem conhecimentos resultantes de um simples registro de observações, sem uma estruturação devida ás atividades do indivíduo. Mas tampouco existem (no homem) estruturas cognitivas a priori ou inatas: só o funcionamento da inteligência é hereditário, e só gera estruturas mediante uma organização de ações sucessivas, exercidas sobre objetos. Daí resulta que uma epistemologia em conformidade com os dados da psicogênese não poderia ser empírica nem pré-formista, mas não pode deixar de ser um construtivismo, com a elaboração continua de operações e de novas estruturas.

Piaget fala que o conhecimento ocorre por meio de dois processos complementares: assimilação e acomodação. A assimilação refere-se a aprender e apreender ou fixar ideias; e acomodação é conformar-se ou adequar-se a uma situação. Piaget (1975, p. 17) afirma que:

> Com efeito, a inteligência é assimilação em que incorpora nos seus quadros todo e qualquer dado da experiência. Quer se trate do pensamento que, graças ao juízo faz ingressar o novo no conhecido e reduz assim o universo ás suas noções próprias, quer se trate da inteligência

> sensório-motora que estrutura igualmente as coisas percebidas, integrando-as nos seus esquemas, a adaptação intelectual comporta, em qualquer dos casos, um elemento de assimilação, isto é, de estruturação por incorporação da realidade exterior a formas devidas á atividade do sujeito.

A acomodação, Piaget (1975, p. 18) define:

> A vida mental também é acomodação ao meio ambiente. A assimilação nunca pode ser pura, visto que, ao incorporar novos elementos nos esquemas anteriores, a inteligência modifica incessantemente os últimos para ajusta-los aos novos dados. Mas, inversamente, as coisas nunca são conhecidas em si mesmas, portanto esse trabalho de acomodação só é possível em função do processo inverso de assimilação.

No processo de aprendizagem das teorias pedagógicas construtivistas, o professor é o mediador do processo de aprendizagem, ele vai propiciar a interação entre os alunos e entre ele e seus alunos. Elias (1991, p. 50) confirma que:

> Criando situações problemáticas estará permitindo o surgimento de momentos de conflito para o alfabetizando e consequentemente, o avanço cognitivo; estará considerando o aprendiz como um ser ativo, aquele que não espera passivamente que alguém venha lhe ensinar alguma coisa para começar a aprender, uma vez que por si só compara, ordena, classifica, reformula e elabora hipóteses, reorganizando sua ação em direção a construção do conhecimento.

A prática de sala de aula deverá ter uma orientação metodológica baseada nas teorias construtivistas, devem explicar não apenas os detalhes das técnicas utilizadas, mas principalmente, justificar teoricamente como se chegou até essas técnicas.

CONSIDERAÇÕES

Buscou-se, no texto, mostrar as formas de conhecimento desde o início, quando o homem surgiu e como descobriu o conhecer. A importância do conhecimento empírico, pois é através dele que se constrói o conhecimento cientifico. Todo ser humano pode produzir conhecimento, e foi muito relatado esse ponto no texto. Objetivou-se mostrar o conhecimento na leitura, na cultura, na escola e na universidade. Enfatizou-se a importância da família, sociedade, profissionalismo, escola e organização curricular.

São várias as abordagens de teóricos sobre este assunto, e é muito importante falar sobre a teoria que eles apresentam. O texto propôs uma visão de como o conhecimento na vida do ser humano é essencial, e a busca de mais conhecimento é primordial. É necessário conhecer as outras culturas, para não haver preconceito, pois é através da cultura que adquirimos valores. O texto

mostrou a democracia, o ensino, as abordagens. Falou sobre o papel do professor diante dessas abordagens. Enfim, a forma do homem adquirir, aprender, apreender e produzir o conhecimento, que pode ser através de experiências sociais e culturais, pois, a vida social é uma vida política.

REFERÊNCIAS

BECKER, F. **O que é construtivismo**. Idéias. São Paulo: FDP, nº 20, 1993.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos**.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

PIAGET, J**. O nascimento da inteligência da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília: INL, 1975.

SILVA, E. T. da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

OS DOCENTES E A FORMAÇÃO CONTÍNUA: busca pelo letramento digital

Aline Moreira da Fonseca Nascimento

O presente trabalho prima por discutir sobre o processo de letramento digital de docentes no tocante a como ocorre sua formação e se estes utilizam das ferramentas midiáticas em suas aulas. Apesar das ferramentas midiáticas serem vistas por alguns professores como barreira à aprendizagem, defendemos sua utilização como letramento digital.

Este trabalho tem por finalidade expor o processo de letramento digital de docentes, buscando averiguar se os mesmos apelam por cursos de formação contínua que os valem no processo de conhecimento e comando das TICs, e se em suas aulas buscam inserir às técnicas pedagógicas recursos tecnológicos. Os dados colhidos foram fundamentados conforme considerações alusivas à área do letramento digital (PONTE, 2000) e na formação contínua de professores (LIBÂNEO, 2004), dentre outros teóricos, numa interpretação qualitativa. O letramento digital é um dos pontos mais cruciais no processo de inclusão digital. O que se compreende é que há uma série de barreiras que inibem a inserção de conhecimentos e aptidões digitais no cotidiano das salas de aulas de muitas escolas do país.

O fato é que não se trata somente de ensinar o indivíduo a decifrar códigos, mas permitir com seu fazer didático o aumento e assimilação dos conhecimentos às práticas sociais. Para tanto, é necessário que o professor (re) conheça as novas tecnologias como facilitadoras e motivadoras no ensino-aprendizagem da língua portuguesa, conexas à formação social e intelectual crítica dos educandos e o reconhecimento da formação continuada como método de edificação de conhecimento, já que o mero manejo de equipamentos tecnológicos não é letramento.

LETRAMENTO DIGITAL

O que é o letramento digital? Souza (2007) aponta distintas acepções de letramento digital, encaixando-as em dois tipos: significações restritas e amplas. As primeiras não analisam o contexto sociocultural, histórico e político que abarca o processo de letramento digital, são definições mais cerradas em um emprego simplesmente instrumental. Nessa perspectiva, o letramento digital é definido como "usar a tecnologia digital, ferramentas de comunicação e/ou redes para acessar, gerenciar, integrar, avaliar e criar informação para funcionar em uma sociedade de conhecimento" (SERIM, 2002 *apud* SOUZA, 2007, p. 57).

Em sentido mais amplo, entende-se o quão difícil e complexo é definir quem é letrado no meio digital. À princípio, compreende o conhecimento funcional acerca do uso da tecnologia permitida pelo computador, mas, igualmente, um conhecimento crítico desse emprego. Assim, letramento digital se constitui como "uma complexa série de valores, práticas e habilidades situados social e culturalmente envolvidos em operar lingüisticamente dentro de um contexto de ambientes eletrônicos, que incluem leitura, escrita e comunicação" (SELFE, 1999, p. 11 citado por SOUZA, 2007, p. 59). Refere-se, pois, aos contextos social e cultural voltados à comunicação e aos frutos e práticas linguísticos e sociais de comunicação. (PONTE, 2000, p. 74):

> Mais do que um simples domínio instrumental, torna-se necessário uma identificação cultural. [...] O uso crítico de uma técnica exige o conhecimento do seu modo de operação (comandos, funções, etc.) edas suas limitações. Exige também uma profunda interiorização das suas potencialidades, em relação com os nossos objectivos e desejos. E exige, finalmente, uma apreensão das suas possíveis conseqüências nos nossos modos de pensar, ser e sentir.

A intenção é aprender a lidar com ideias, e não memorizar direcionamentos. Dentre as competências esperadas, pode-se citar a mais efetiva: avaliação crítica de conteúdo, ou seja, a habilidade de julgar o que encontramos na rede. Além disso, também é importante ler de modo não-linear, aprender a associar as informações de diferentes fontes e ampliar habilidades de busca. Por fim, letramentos digitais são conjuntos de práticas sociais que se amparam, entrelaçam e ajustam-se mutuamente através de dispositivos digitais para fins específicos.

Desse modo, infere-se que letramento digital corresponde a competências imprescindíveis para que um indivíduo apreenda e utilize a informação de modo crítico e estratégico, em formas variadas, apresentadas por meio do computador-internet, tornando o indivíduo apto a alcançar seus objetivos, partilhados social e culturalmente.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DIANTE DO LETRAMENTO DIGITAL

Ao dizer que professores precisam ser letrados digitais, vai-se muito além da possibilidade de acesso ou de domínio de aptidões fundamentais para o seu uso. Hoje, muito se vê que há escolas equipadas com computadores e acesso à internet, mas professores, os quais apenas têm cursos básicos de informática, não possuem habilidades suficientes para que se agreguem os recursos digitais às práticas pedagógicas.

Os professores devem apreciar os gêneros discursivos e linguagens digitais que são empregados pelos alunos, para agregá-los, de maneira construtiva,

ao dia a dia escolar. O que se quer não é a renúncia das práticas já estabelecidas, mas que a elas se adicione o novo e por esse motivo, o correto é falar em integração e não em substituição. Precisa-se, assim, de professores e alunos letrados digitais, que se ajustem crítica e criativamente à tecnologia, oferecendo-lhe significados e papéis, em vez de usá-la passivamente. Espera-se que o letramento digital signifique mais que um uso puramente instrumental.

Atualmente, vivemos, segundo Martín-Barbero (2006), uma transformação nos modos de movimentação do saber, que, espalhado, acontece fora dos lugares que comumente eram os que detinham o "poder" e as figuras sociais que o conduziam. Nessa acepção, a escola deixa de ser o espaço exclusivo da legitimação do conhecimento, o que se torna um admirável desafio para o aparelho educativo. Diante disso, os docentes vestem uma posição preservativa e negativa, no que se refere ao tema. Contudo, é preciso que, diante essa nova ordem das coisas, a escola busque entender o que se passa e se entregue na interação com as novas possibilidades. (SOARES, 2002, p. 150):

> a hipótese é de que essas mudanças tenham conseqüências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um letramento digital, isto é, um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.

Contextualizando nessa pesquisa, o grupo de professores, em sua maioria, se aproximou das tecnologias digitais, começando a usá-las no ensino presencial. Somente poucos professores mostraram que sua conexão com as tecnologias digitais era mais remota, perpetrando parte de sua história de vida pessoal, o que promoveu seu uso igualmente no plano profissional. Outros estão se iniciando no momento presente o trabalho com as tecnologias digitais em suas salas de aula e mostram-se animados e interessados no que diz respeito aos trabalhos que desenvolvem com seus alunos. Poucos aparecem mais reservados.

Ficaram aparentes as dificuldades, imprecisões e precariedades frente a esse uso, como também o contentamento encontrado pelas vivências conseguidas ao trabalharem com recursos tecnológicos. Estes expandem o espaço da sala de aula e os alunos se sentem envolvidos em procurar outras fontes e recursos para manter as discussões nos fóruns, por exemplo, um gênero que surgiu na contemporaneidade. O computador e a internet dão uma multiplicidade de ambientes e de meios que poderiam levar a inovações nas formas de aprendizagem. "As letras concretas e palpáveis se transformaram em bites digitais; a página em branco é o campo do monitor; a pena é o teclado e há uma estranha separação entre nosso corpo, real, e o texto, virtual. Até não ser impresso o texto pode ficar indefinidamente nessa outra materialidade" (RAMAL, 2002, p. 65). Mas tudo isso ainda é de muito complexo acesso para todos.

O professor como aprendente e seu novo desempenho no processo de aprendizagem a partir da constituição de um letramento digital, como um conhecimento imperativo, foram os pontos fundamentais para uma ponderação que se acendeu, começou e deve ser prosseguida. (id., p. 349):

> Para formar futuros professores para o trabalho com nativos digitais faz-se necessário enfrentar a responsabilidade de uma constante atualização, a defasagem entre o seu letramento digital e o dos alunos, e manter o distanciamento possibilitador de um olhar crítico diante do que a tecnologia digital oferece. Assim, espera-se que, nessa era da internet, o professor possa fazer da sua sala de aula um espaço de construções coletivas, de aprendizagens compartilhadas.

É importante o profissional da educação estar em constante reflexão, haja vista que os processos formativos de professores, sejam os iniciais ou os continuados, ainda despontam embrionários. Nota-se uma falta de integração ao contexto real, também se manifesta na carência de disciplinas, na formação de professores, enfocando a temática dos usos do computador-internet na prática pedagógica. (LIBÂNEO, 2004, p. 227):

> O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o perfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

O ideal é que se forme o professor, usando seu letramento digital ou abarcando-o em atividades de eficaz uso do computador-internet como instrumentos de aprendizagem. Essa aproximação deve ocorrer através de um trabalho ininterrupto, isto é, continuado. (KENSKI, 1996, p. 144):

> O foco central do sucesso da atuação do professor nesta sociedade de mudanças rápidas e imprevisíveis está em sua formação. Os cursos de formação de professores não os preparam para atuar em estéreo, sintonizados com os pressupostos tradicionais da educação e com as inovações permanentes da sociedade tecnológica.

A formação inicial de professores ainda está remota de afrontar computador e internet como instrumentos de aprendizagem, ainda é pequeno o número de disciplinas considerando as tecnologias nos currículos, ou, seja, é um empenho ainda muito pequeno; percebe-se que há inquietação com as tecnologias em si, mas não com o letramento digital do professor em desenvolvimento. (LITWIN, 1997a, p.130-131):

> A incorporação da tecnologia não deveria estar focalizada na resolução da motivação, mas na necessidade de repensar estratégias de ensino e estratégias de aprendizagem. Hoje encontramos utilizações equivocadas do desenvolvimento da tecnologia: adornos e pseudomodernizações. [...] Um programa interativo de resolução de um problema tradicional não melhora em nada a resolução do mesmo problema por outras vias mais convencionais.

Essas constatações são preocupantes e assinalam a distância entre o letramento digital dos alunos e o que lhes é oferecido, sob esse aspecto, em seu processo de formação nas instituições. Isso fica mais evidente quando esses dados são cruzados com as estratégias de ensino presentes nos cursos analisados. O que aparece é a predominância absoluta de aulas expositivas, sendo também observados trabalhos de grupo, em alguns poucos cursos. As autoras chamam a atenção para o extremo desequilíbrio encontrado nos curso de formação docente entre as abundantes aulas expositivas e a absoluta escassez de aulas práticas, em todos os cursos. Assim exprimem-se as autoras em sua análise: Com essa formação, como atender às demandas da nova sociedade da informação? Como preparar professores para enfrentarem o letramento digital de seus futuros alunos? Como formar professores para um ensino efetivo, se o conhecimento é trabalhado nessas instituições à margem das novas possibilidades que computador-internet trazem para seus usuários? São reflexões que se impõe diante do quadro apresentado.

O PROFESSOR NA ERA DA INTERNET

Hoje, o aluno leva para a escola o que encontrou em suas navegações de internauta e está preparado a debater com seus colegas e com o docente. Este não é mais visto como um transmissor ou a fundamental fonte de conhecimento, antes é um orientador das discussões em sala de aula ou mesmo nos ambientes associados às atividades escolares. A possibilidade de estudar, ler e apreciar os variáveis assuntos navegando na internet atribui ao aluno um novo aspecto de estudante, que determina também novo perfil de educador. Segundo Chartier, a experiência do leitor no espaço virtual também se transforma: "O novo suporte do texto permite usos e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres que qualquer uma das formas antigas de livro. " (CHARTIER,1998, p. 18).

Diante dessa nova fonte de informações, o professor deve transformá-la em conhecimento, atendendo, pois, a uma das propriedades do letramento digital: integrar informações, ter uma expectativa crítica, decompondo-as em conhecimento. O professor é parte essencial e indispensável a todo esse processo, em seu lugar de mediador e problematizador do saber, que ensina e aprende ao mesmo tempo. Aqui uma pergunta se impõe: o professor está letrado digi-

talmente para corresponder a essa visão? Como notou-se na pesquisa aqui realizada, a maioria dos professores conhece o básico sobre o assunto e sabem manusear equipamentos tecnológicos, contudo, uma atitude mais crítica de uso desses recursos ainda não se concretizou, seja por falta de oportunidade ou infraestrutura, seja por desinteresse. Porém, uma abertura ao diálogo possibilitará um novo olhar para si mesmos e para o outro. É importante que educadores comecem a reconhecer que o aluno nativo digital tem um letramento digital no sentido amplo, e não somente um domínio técnico. Como não tenhamos esse conhecimento, precisamos realizar o movimento de aprender com o aluno que o detém. (BARRETO, 2001. p. 199-200):

> O leitor-professor é o sujeito que deve estar preparado para lidar com as tecnologias de leitura. E, é claro, com as leituras das tecnologias. Ser preparado para formar novos leitores no processo de ensinar e aprender novos gestos de leitura de diferentes suportes, materiais, texturas, configurações textuais, etc., num movimento de apropriação das novas tecnologias. Novas tecnologias implicam novos modos de relação entre os sujeitos cognoscentes e os objetos do conhecimento. Abrangem textos e leituras, ambos necessariamente plurais. Ainda que seja mais fácil e por vezes muito tentador "implicar" com esta pluralidade: colocar- se na condição de intérprete que, supostamente formado, informa e enforma. Ou formata.

Portanto, o papel do professor na atualidade deve ter uma fixação sólida na epistemologia do conhecimento, vendo-o como algo transitório e rápido, mas que tem princípios. O educador tem de estar continuamente aberto ao novo, para investigá-lo e ver o que ele representa para o conhecimento e para a aprendizagem. Para formar futuros professores faz-se forçoso encarar a responsabilidade de uma constante atualização, da discrepância entre o seu letramento digital e o do aluno. Assim, espera-se que, nessa era da internet, o professor faça de seu espaço um lugar de construções grupais, de aprendizagens participadas. Na vertente pedagógica, nos panoramas educacionais inovadores intercedidos por computadores a aprendizagem é fundamentada em enigmas, em aprender fazendo, em aprender descobrindo e navegando para se localizar respostas. Nota-se que o emprego do computador para objetivos de diversão evidencia que o lado lúdico pode beneficiar a aprendizagem.

Os professores pesquisados reconhecem a força do uso da tecnologia e a grande possibilidade dada pela informática. Podemos afirmar enfim que além daquilo que é intencionalmente organizado para transmissão no curso de formação, os efeitos do contato com as novas tecnologias ultrapassam isso, gerando inquietações que levam à busca de aprimoramento, ou seja, formação continuada. A essa reflexão acrescentamos que os ambientes de formação de professores podem propiciar aos docentes chegar a níveis de letramento digital de amplo intuito, não oferecendo somente possibilidades pequenas. Essa

é a condição basilar para que se possam ganhar os benefícios sugeridos pela sociedade da informação. É necessário permanecer a investir nas maneiras de recepção dos novos gêneros textuais, na assimilação das novas tecnologias pelos professores e averiguar o aproveitamento desses conhecimentos em sala de aula, na conjuntura em que acontecerá a prática pedagógica dos professores em formação continuada.

CONSIDERAÇÕES

Em uma coletividade conectada em rede e mergulhada na cultura digital, novas capacidades e letramentos se fazem imprescindíveis para que as pessoas possam transitar por novas linguagens, modificando práticas sociais e usufruindo de forma crítica das novas tecnologias que permeiam os mais diversos espaços. No campo educacional, estas devem favorecer processos de ensino/aprendizagem trazendo novidade e alterações ao invés da simples adaptação e permuta de ferramentas. Ao ponderarmos a formação de professores, devemos atender às exigências da sociedade presente e preparar efetivamente os docentes para o uso crítico das tecnologias no contexto dos novos letramentos, pensando nessa sociedade em rede, uma proposta de assimilação dessas tecnologias na formação docente deve ser delineada.

Notou-se que na escola investigada, os professores compreendem o uso de tecnologias muito voltado para curso de capacitação limitados a uma visão estanque destas. E, em oposição a propostas de treinamento e capacitação docente para trabalho com as novas tecnologias impostas aos professores em um direcionamento vertical, geralmente, com um enfoque puramente tecnicista e instrumental, deve-se valorizar experiências e reflexões que visem além da simples alfabetização digital dos docentes. O notadamente essencial é tratar de propostas voltadas para a absorção crítica dessa ferramenta; assim, como vimos ao longo desse texto, o letramento digital é uma competência relevante para os processos de ensino/aprendizagem na educação moderna. Assim, redes de coaprendizagem online para a formação continuada no desenvolvimento dessas competências e letramentos, podem ser oportunidades excelentes para que os professores se apropriem das tecnologias digitais empregando-as em sua prática pedagógica cotidiana, consonante às demandas emergentes, por meio de um processo reflexivo permitido pela coaprendizagem na rede.

REFERÊNCIAS

BARRETO. Raquel Goulart. **As novas tecnologias e implicações na formação do leitor-professor**. In: Marinho, Marildes. (Org.) Ler e Navegar. Espaços e percursos da leitura. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 2001. p. 199-214.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: *do leitor ao navegador*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, São Paulo, 1998. 159p.

FREITAS, Maria Teresa. **Letramento digital e formação de professores**. **Educ.rev.**, Belo Horizonte, v. 26, nº 3, Dec. 2010.

KENSKI, Vani Moreira**. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias**. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). Didática: o ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996. p. 127-147.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LITWIN, Edith. **Os meios na escola**. In: _____ . Tecnologia educacional: política, histórias e propostas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 121-132.

PONTE, João Pedro da. **Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores**: *Que desafios?* Revista Iberoamericana de Educación, 24, 2000. p. 63-90. Disponível em:http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3993 Acesso em: 05 novembro 2015.

RAMAL, A. **Educação na cibercultura**: *Hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002. 268p.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita**: *letramento na cibercultura*. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, nº 81 p. 143-160, dez. 2002. [Links]

SOUZA, V. V. Soares. **Letramento digital e formação de professores**. *Revista Língua Escrita*, nº 2, p. 55-69, dez. 2007. [Links]

MARTÍN-BARBERO, J. **Novos regimes de visualidade e descentramentos culturais**. In: Valter, F. (org.) Batuques, fragmentações e fluxos. DP&A, Rio de Janeiro, 2000. 182p.

PROGRAMA FAZENDO ACONTECER: ações em Caldas Novas

Rosa Maria Ferreira Chapadense
Háidele Eloa Gehres Chrischon
Marisa Zuccolo Fiéri

O Câmpus Caldas Novas da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Este Campus vem aprimorando sua interação e o conhecimento dos reais anseios e necessidades do município e da região, através de parcerias, intercâmbios e promoção de eventos socioeducativos e culturais e o Programa Fazendo Acontecer foi criado para atender parte desta demanda em 2005. As ações tiveram início com ênfase na educação de jovens e adultos em parceria com o programa vagalume. Posteriormente diversos cursos foram realizados de 2006 a 2009, com benefício da comunidade Caldasnovense. No período de 2010 a 2012 houve uma interrupção em suas atividades, mas reiniciadas em 2013, com novo enfoque, voltado para à educação profissional, continuada e aperfeiçoamento. Destacam-se, a partir de então, a realização de projetos de artes, visando à sustentabilidade ambiental com promoção dos valores locais, além de cursos e palestras voltados para o aperfeiçoamento de profissionais e de nossa comunidade acadêmica e local, resultando na criação não só de conceitos como também, na edificação de projetos nas comunidades em que foi desenvolvido este valioso Programa.

Caldas Novas é uma cidade localizada no Estado de Goiás, cuja economia desenvolveu-se a partir dos investimentos voltados à utilização das águas termais, com finalidade terapêutica. O desenvolvimento do turismo terapêutico incentivou as áreas do turismo, com destaque para a hotelaria, o comercio e os serviços necessários para atender às necessidades da população local e aquelas almejadas pelos turistas.

A Unidade Universitária de Caldas Novas da Universidade Estadual de Goiás (UEG) foi criada pelo Decreto Estadual de nº 5181, de 13 de março de 2000, publicado no Diário Oficial do Estado de Goiás, datado de 16 de março de 2000. O objetivo de sua criação atendeu aos anseios voltados ao acesso ao ensino superior público de habitantes de Caldas Novas, além de receber estudantes vindos dos municípios de Água Limpa, Corumbaíba, Ipameri, Marzagão, Morrinhos, Pires do Rio, Rio Quente entre outras cidades. A Missão original constante do Estatuto da Fundação Universidade Estadual de Goiás inclusa no Plano de Desenvolvimento Institucional (UEG, 2003):

> Pesquisar, desenvolver, organizar, divulgar e partilhar conhecimentos, ciências e percepções, ampliando o saber e a formação do ser humano

> para a atuação sócio-profissional solidária e coerente com as necessidades e a cultura regional, com o objetivo de que homens e mulheres conquistem sua cidadania, num projeto de sociedade equilibrada, nos parâmetros da equidade. Por ocasião da elaboração do Plano Estratégico de Desenvolvimento Institucional (2001 a 2004), a missão da UEG passou a ser: produzir e socializar o conhecimento científico e o saber, desenvolver a cultura e a formação integral de profissionais e indivíduos capazes de inserirem-se criticamente na sociedade e promoverem a transformação da realidade sócio-econômica do Estado de Goiás e do Brasil. (UEG, PDI, 2003, v.1, p. 26).

Desde sua criação, em 2000, a Unidade Universitária da Universidade Estadual de Goiás (UEG) de Caldas Novas formou mais de mil e quinhentos profissionais. Tendo eferecido Projetos Especiais para Formação de Professores, em: Pedagogia, Letras (Português-Inglês), Educação Física e Matemática; Cursos de Bacharelado em Administração com Habilitação em Hotelaria e Administração, Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia; Cursos Sequenciais de Ciências Imobiliárias e Gestão Pública, aprimorando sua interação e o conhecimento dos reais anseios e necessidades do município e da região (FIÉRI et al, 2014).

A razão de existência da universidade é desenvolver suas atividades, ou seja, socializar o conhecimento produzido por meio do ensino, pesquisa e da extensão, visando formar pessoas capacitadas para o exercício profissional, e isto requer a investigação e a produção de conhecimentos, em todas as áreas e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de projetos de extensão que intervenham na comunidade. Em 2005, a gestão da Universidade Estadual de Goiás (UEG), na Unidade de Caldas Novas, criou um projeto denominado "Casa das Flores". O referido projeto foi idealizado e coordenado pela servidora Gizellia Custódio, que tinha como objetivo desenvolver cursos de artesanato e reciclagem para a comunidade local, apoiado na época pela Professora Carmen Celia Lima Pessôa, na época.

> [...] inicialmente, no ano de 2006, a Unidade de Caldas Novas foi procurada pelos representantes da Pousada do Rio Quente no sentido de viabilizar propostas de educação profissional para atender as necessidades apresentadas pela rede hoteleira do município para qualificar seus colaboradores (Entrevistada: Profª Carmen Celia Lima Pessôa).

Como a ideia foi de qualificação, a servidora Sylvia Sanae idealizou e criou nesse mesmo ano um projeto Chamado "Fazendo acontecer" que antes tinha como principal objetivo alfabetizar jovens e adultos, mas que ao juntar-se ao projeto Casa das Flores e a proposta da rede hoteleira, ampliou suas ações com cursos rápidos de educação profissional e posteriormente passou a ser identificado como Programa Fazendo Acontecer.

AÇÕES DO PROGRAMA FAZENDO ACONTECER EM CALDAS NOVAS

A Resolução CsA Nº 048/2005, regulamenta as atividades do Programa Fazendo Acontecer, na Unidade de Caldas Novas da Universidade Estadual de Goiás, para atender aos conceitos da extensão universitária prevista em regulamentação, que articulada de forma indissociável entre ensino, pesquisa e extensão, viabiliza uma relação entre os conhecimentos e as técnicas para transformar, científica e concretamente em benefícios à comunidade acadêmica e em geral.

Ilustra-se na Figura 1, as placas de identificação da Casa das Flores e do Projeto que posteriormente transformou-se em Programa Fazendo Acontecer.

Figura1- Placa de Identificação do Programa e da primeira formatura do Projeto.

Fonte: Câmpus Caldas Novas (CHAPADENSE, 2014).

Tal placa se refere à primeira turma de formandos, em 2006, e seus respectivos professores, bem como os gestores da época e o mais relevante é que os cursos foram desenvolvidos com a prestação de serviços voluntária, ou seja, com a contribuição dos professores da UEG na parte teórica e dos hotéis na formação prática, juntamente com os profissionais liberais do município de Caldas Novas que gentilmente compartilharam da ideia de prestar serviços voluntários aos referidos programa e projeto. Os cursos relacionados no quadro 1, a seguir, foram criados pela coordenadora geral do Programa Fazendo Acontecer Sylvia Sanae, com a participação da Coordenadora de cursos, Professora Rosa Maria Ferreira Chapadense a partir do ano de 2008. Para cada um deles foi elaborado um projeto contendo objetivo, ementa, público alvo e os respectivos módulos com as matrizes curriculares a serem desenvolvidas durante o curso. Dentre eles destacamos dois, isto é o de Reciclagem de sabão líquido e em barra em parceria com a Secretaria de Habitação que resultou em uma Cooperativa no Conjunto das Mansões, com sede inaugurada pela Prefeitura Municipal.

Outro projeto que merece destaque foi o Aprender para Ensinar que contou com o apoio da Prefeitura Municipal e a participação de vários seguimentos da sociedade como: Centro de Inserção Social (CIS); Presídio de

Caldas Novas; Superintendência do Sistema de Execução Penal (SUSEPE); Secretaria da Segurança Pública (SSP); Sistema Nacional do Emprego (SINE-GO). Seu destaque se caracteriza pela ousadia e solidariedade e se constitui de práticas voltadas para os carcerários, ou melhor, reeducandos envolvendo uma politica criteriosa na participação e de segurança muito grande, pois as ações foram voltadas para a higiene e manipulação de alimentos, as quais necessitaram da utilização de instrumentos de corte. Mas o resultado foi bastante compensativo observado na entrega dos certificados.

Quadro 1 – Cursos realizados no Programa Fazendo Acontecer de 2008 a 2009.

CURSOS	**PARCEIROS**
Atendimento a portaria	Rede hoteleira de Caldas Novas
Aprender para ensinar	Prefeitura Municipal de Caldas novas 1. CIS-Centro de Inserção Social (Presídio de Caldas novas) 2. SUSEPE - Superintendência do Sistema de Execução Penal 3. SSP - Secretaria da Segurança Pública. 4. SINE-GO - Sistema Nacional do Emprego
Mensageiro de hotel	5. Professores Regulares (voluntários) da Unidade de Caldas Novas.
Atendimento a portaria	6. SINE – GO
A arte de falar em público	7. Câmara Municipal de Caldas Novas
Ciclo de recreação para melhor idade	Parceiros: Alunos do 2º Ano de Educação Física Data de Realização: 16/06/2009 a 17/07/2009. Público Alvo: População residente nos abrigos de idosos e outros.
Reciclagem de sabão líquido e em barra	8. Secretaria Municipal da Habitação.
Recepcionista de hotel	9. Professores Regulares (voluntários) da Unidade de Caldas Novas.
Panetone	10. SINE – GO
Higiene e manipulação de alimentos	11. Curso de Gastronomia (voluntários)
Artesanato	12. SINE – GO
Cuidador de idosos	13. CRAS e SINE
Atendimento e segurança em portarias	14. Bombeiros e Polícia Civil.

Fonte: Chapadense (2014).

Em 2009 realizou-se também o Seminário de construção do Plano Operativo de Interação Local (POL) com objetivo de discutir e criar políticas de interação dos órgãos competentes para o fortalecimento da região no combate à exploração da criança e do adolescente.

Com a implantação do Sistema Único da Assistência Social (SUAS) no Brasil, o atendimento anteriormente ofertado pelo Programa Sentinela, foi incorporado ao Serviço de Enfrentamento à Violência, ao Abuso e à Exploração Sexual contra Criança e Adolescentes ofertado pelos Centros de Referência Especializados de Assistência Social – CREAS, no âmbito da Proteção Social Especial de Média Complexidade. Com a Resolução CNAS Nº 109, de 11/11/2009 - Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, este Serviço foi incorporado ao PAEFI – Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos, ofertado obrigatoriamente pelo CREAS.

Vale ressaltar que o CREAS, de acordo com a definição expressa na Lei Nº 12.435/2011 é uma unidade pública estatal de abrangência municipal ou regional que tem como papel constituir-se em lócus de referência, nos territórios, da oferta de trabalho social especializado no SUAS a famílias e indivíduos em situação de risco pessoal ou social, por violação de direitos e seu papel no SUAS define, igualmente, seu papel na rede de atendimento.

Figuras 2 - Fotos dos alunos responsáveis pela organização do evento.

Fonte: Relatório das ações do programa fazendo acontecer de 2009.

A organização do Seminário foi do Programa Fazendo Acontecer e dos alunos do 3º Ano de Administração, turno Matutino, da disciplina Organização de Eventos ministrada também pela Professora Mestre Rosa Maria Ferreira Chapadense. Os parceiros do evento foram a Prefeitura Municipal de Caldas Novas, a Secretaria Municipal de Ação Social, o Governo Federal, o Governo do Estado de Goiás e o Centro de Referência e Apoio Social (CREAS) local. Sua realização foi em 08/05/2009, cujo Local na Câmara Municipal e o publico alvo foram todos os órgãos públicos e privados do Município, envolvidos com a questão da Criança e do Adolescente.

Os referidos alunos foram subdivididos em equipes de trabalho e o material foi preparado nas dependências do CREAS juntamente com sua equipe, a qual estava envolvida no evento. Outro curso realizado naquele ano de

2009 foi também o de Limpeza de pele, além das ações entre cursos e seminários o Programa Fazendo Acontecer também criou projetos de apoio. Dois deles foram para a Sociedade Institucional de Resgate a Educação do Ser Humano (Siresh), localizado no setor das mansões neste município de Caldas Novas.

Figura 4 – Crianças inscritas na ONG – Siresh.

Fonte – Relatório de 2009 do Programa Fazendo Acontecer.

O primeiro projeto foi destinado ao ensino de jovens e adultos em parceria com S.M. Educação, isto é atendendo às carências dos pais de mais de 50 crianças ali assistidas.

O segundo projeto foi voltado para a produção de tijolos com cimento para comercializar e subsidiar junto às despesas com as crianças assistidas, bem como para a construção das casas das famílias carentes inscritas na ONG. Nesse projeto além da participação da Professora Me. Rosa Maria Ferreira Chapadense, contou-se também com a colaboração do Professor Onofre Martins da Costa, da UEG de Caldas Novas, com os serviços de contabilidade e viabilidade do projeto interno da Siresh, que já havia conseguido duas máquinas para a produção dos tijolos.

Figuras 5 – Imagens da Siresh-Sociedade Institucional de Resgate e Educação do Ser Humano

Fonte: Arquivo do Programa Fazendo Acontecer.

A interdisciplinaridade e a inclusão são fortes condicionantes para se atingir as metas Institucionais da UEG. A Unidade de Caldas Novas sabendo dessa responsabilidade e o desejo de acertar tentou dentro do referido Programa Fazendo Acontecer desenvolver ações que envolvessem não só os professores, mas também, os acadêmicos da Instituição - Câmpus Caldas Novas.

Um dos projetos considerados importantes, porque vai de encontro a uma realidade despercebida no município de Caldas Novas que é considerado o maior em águas termais do mundo, foi o Projeto Águias do amanhã desen-

volvido pelos acadêmicos do Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia - 2009, em parceria com os acadêmicos da Licenciatura em Educação Física. Tal projeto foi realizado na Comunidade Portal das Águas Quentes e seu objetivo foi melhorar a qualidade de vida de seus moradores e desenvolver o conhecimento das técnicas de manipulação e higiene dos alimentos.

Figura 6 – Situação ambiental da comunidade Portal das Águas Quentes.

Fonte – Relatório 2009 do Programa Fazendo Acontecer.

Figura 7 – Acadêmicos desenvolvendo o projeto.

Fonte: Relatório 2009 do Programa Fazendo Acontecer.

A saúde bucal desses moradores foi considerada precária, além do pouco conhecimento da importância da higiene diária do corpo humano para obtenção de uma melhor qualidade de vida. Foram ministrados pelo grupo cursos de higiene, manipulação e reaproveitamento de alimentos em parceria com o Programa Fazendo Acontecer. Os cursos do projeto foram ministrados em 2 (dois) dias com duração de 4 (quatro) horas diárias. Aos moradores da comunidade promoveu - se palestras educacionais de higiene dentária e primeiros socorros, bem como momentos de recreações, brincadeiras e muita diversão. Para esta tarefa contou-se também com a parceria dos alunos do curso de Educação Física (parcelada) da Unidade.

O Projeto de Extensão "Gestão ambiental através de artes e artesanatos", desenvolvido no Campus caldas Novas e coordenado pela Professora Doutora Marisa Zuccolo Fiéri, com apoio da Professora convidada Adm. Esp. Háidele Eloa Gehres Chrischon, responsável pela Biblioteca: Bibl. Esp. Helena de Carvalho Sicsú, e responsável pelo Laboratório de Informática: Tecn.Inf. Esp. Edgar Batista da Silva. Este projeto foi desenvolvido na Unidade Universitária de Caldas Novas da Universidade Estadual de Goiás, no período de 01 de agosto a 30 de novembro de 2013, com encontros semanais.

O objetivo principal do referido projeto foi abordar a interdisciplinaridade das Disciplinas Gestão Ambiental, Gestão de Pessoas e de Matemática Financeira, com vistas a incentivar a sustentabilidade ambiental e financeira de artesãos locais, por meio da apresentação de conceitos, para a formação

de preço de venda de artes e artesanatos, gerados a partir de recursos naturais e recicláveis. Para tanto, a sensibilização da comunidade local ocorreu por meio de divulgação por meio de folheto, convite pessoal e entre conhecidos, na divulgação boca a boca. As atividades realizadas no período incluíram: palestras; seminários; consultas à Biblioteca e à *internet* no Laboratório de Informática; exposições de vídeos e imagens da natureza; aulas expositivas e oficinas de criação.

A área externa da Unidade, ilustrada na Figura 10, foi local de vivências sobre o conceito de sustentabilidade, junto à natureza, com observação de detalhes da vegetação, do relevo da área, para incentivar o desenvolvimento da capacidade criativa, pela observação do paisagismo.

Figura 8 – Exemplos de paisagismos da UEG – Câmpus Caldas Novas.

Fonte: Fiéri (2013).

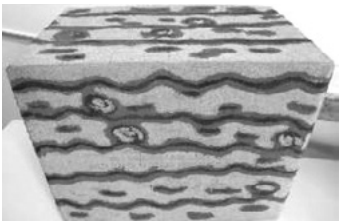
A área externa foi visitada para coleta de recursos naturais, utilizados na elaboração e confecção de obras de baixa e média complexidade, tais como areia, terra e vegetais, para serem utilizados em peças criadas. Como produto da execução do Projeto de Extensão "Gestão Ambiental através das artes e artesanatos", além do trabalho de sensibilização dos artesãos, motivação e incentivo para suas criações artísticas, noções de formação de preço das obras elaboradas, apresentam-se, a seguir, as peças geradas em conjunto com a comunidade local.

Na sequência apresentam-se os detalhes da elaboração de uma caixa decorada com motivo de madeira, de um porta joias, da montagem de uma paisagem tridimensional e de adornos festivos com motivos florais, sendo uma guirlanda e suporte para vela.

A caixa de papelão decorada com motivo de madeira, criação da Professora Marisa Zuccolo Fiéri, que incluiu a utilização dos materiais: caixa de papelão, caneta esferográfica com tinta preta, pó de café, areia, terra, cola branca, pinceis. A execução passou pelas etapas descritas a seguir. Uma caixa de papelão foi riscada com caneta esferográfica com tinta preta, com motivo dos "veios" de uma madeira. Foram selecionados os veios a serem revestidos com a cor mais escura, primeiro. As quais receberam a cola branca, espalhada por pinceis, que foi coberta com pó de café utilizado, seco e previamente esterilizado por secagem em micro-ondas, que foi espalhado com os dedos. A segunda atividade incluiu a seleção dos veios a serem coloridos com tons marrons, que receberam cola branca, por meio de pinceis, e na sequência a terra peneirada, que havia sido previamente esterilizada por secagem em micro-ondas, que foi espalhada com os dedos. Para completar o preenchimento entre os "veios",

de forma similar, os espaços foram cobertos por cola branca, utilizando-se pinceis, e a areia peneirada, previamente esterilizada por secagem em micro-ondas, foi aplicada e espalhada com os dedos, completando-se o revestimento decorativo da caixa de papelão. A caixa decorada, utilizando-se materiais recicláveis e coletados na natureza, encontra-se ilustrada na figura 9.

Figura 9 – Caixa de papelão decorada com motivo de madeira, colorida com pó de café, terra e areia.



Fonte: Fiéri (2013).

Todos os objetivos foram alcançados oferecendo-se informações referentes à Gestão e Educação Ambiental, através de aulas expositivas, seminários, filmes e exposições de artes; no desenvolvimento da criação e execução das peças; na orientação para a formação de preço das peças de artes e artesanatos, com incentivo ao uso de materiais naturais e recicláveis, em benefício da natureza, estimulando-se a sustentabilidade financeira dos artesãos. A simplicidade e baixa complexidade da obra executada motivou a capacidade de trabalho dos artesãos.

A elaboração e execução das obras permitiram a integração entre os componentes da equipe, com suas diferentes opiniões e habilidades artísticas, em momento para exposição de aspectos artísticos e da capacidade criativa do artista, além de propiciar o diálogo entusiástico dos participantes.

O Projeto de Extensão "Visão da arte através da reciclagem", foi desenvolvido na Unidade Universitária de Caldas Novas da Universidade Estadual de Goiás, no período de fevereiro a junho de 2014, com a Coordenação da Professora Esp. Háidele Eloa Gehres Chrischon, com encontros semanais. O objetivo principal foi dar oportunidade para à sociedade aprender a reciclar e criar novos produtos, cujas peças geradas em conjunto com a comunidade local, incluíram a elaboração de pulseiras, com lacres coloridos de abrir latinhas de alumínio, e casquinhas de ovos, revestidas com linha de crochê, para comemorar a Páscoa.

Pulseiras, com lacres de abrir latinhas de alumínio coloridas, foram criadas pela Professora Háidele Eloa Gehres Chrischon, que incluiu a utilização de 24 lacres de latas de alumínio, 50 cm de elástico redondo preto e tesoura. A execução contou com lacres de alumínio lavados e secos, que foram pintados com tinta para artesanato. Cada peça teve início juntando-se dois lacres, amarrando os mesmos e continuando sua união sucessivamente, passando-se o elástico alternado por cima e por baixo dos lacres. Após concluir a união dos 24 lacres, as pontas do elástico foram amarradas para formar a pulseira. A pulseira confeccionada com lacres está ilustrada na Figura 10.

Figura 10 – Pulseira, elaborada a partir de lacres de abrir latinhas.

Fonte: Chrischon (2014).

Na Figura 10 foram ilustradas a elaboração de uma pulseira, uma pulseira pronta e posicionada no braço de uma artesã. As casquinhas de ovos, revestidas com linha de crochê, para comemorar a Páscoa, foram criadas pela Professora Háidele Eloa Gehres Chrischon, que incluiu a utilização de 06 casquinhas de ovos de galinha vazias, lavadas e secas, cola branca, 06 rolinhos de linha de bordar nas cores branca, azul, amarelo, rosa, vermelho e roxo, além de tesoura. Para a execução, as casquinhas receberam uma camada superficial de cola branca, que foram revestidas, circulando-as, colando-se linhas de bordar, coloridas, com cores alternadas. Quando concluídas e secas, as casquinhas podem ser utilizadas para serem prenchidas com guloseimas, e fechadas e coladas com forminhas de brigadeiro, para serem utilizadas na comemoração da Páscoa.

Figura 11 – Casquinhas de ovos de galinha revestidas com linha de bordar.

Fonte: Chrischon (2014).

Na Figura 11 foi ilustrada a preparação das casquinhas de ovos, pelos participantes, e o produto de suas criações artísticas.

CONSIDERAÇÕES

O Programa Fazendo Acontecer, em suas diversas fases buscou e ainda busca oferecer treinamentos, cursos de capacitação voltados à preparação e aperfeiçoamento de profissionais, visando o desenvolvimento social e econômico local. Desde sua criação, em 2005, suas ações integradas à indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão, contribuem para a educação, formação profissional continuada e aperfeiçoamento de profissionais junto à comunidade caldasnovense e região.

REFERÊNCIAS

Centro de Referência e Apoio Social (**CREAS**). Disponível em: <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/protecaoespecial/creas>. Acesso em: 25.set.2014.

FIÉRI, M.Z.; SALES, T.K.P.; VALE, E .R. D. do; SILVA, L.R. da; MARTINS, L. M.; FERNANDES, E. D.; PESSÔA, C. C. L. **Avaliação dos egressos da Unidade Universitária da Universidade Estadual de Goiás de Caldas Novas**. REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura de Inhumas. ISSN: 1984-6576 – v. 6, nº 1, p. 84-98, Março, 2014. Inhumas/Goiás Brasil.

Sistema Único da Assistência Social (**SUAS**). Disponível em: <https://www.google.com.ar/?gws_rd=ssl#q=SUAS>. Acesso em: 24.set.2014.

Relatório do Programa Fazendo Acontecer 2009. **Relatório Anual**: Programa Fazendo Acontecer. UEG- Unidade de Caldas Novas, 2009.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. Pró-Reitoria de Extensão. Programa Fazendo Acontecer. Coordenação do Programa: Professora Mestre Rosa Maria Ferreira Chapadense. Projeto de Extensão: **Gestão Ambiental através de artes e artesanato**. Coordenadora: Marisa Zuccolo Fiéri. UEG – UnU Caldas Novas. 2013.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. Pró-Reitoria de Extensão. Programa Fazendo Acontecer. Coordenação do Programa: Professora Mestre Rosa Maria Ferreira Chapadense. Projeto de Extensão. **Visão da arte através da reciclagem**. Coordenadora: Háidele Eloa Gehres Chrischon. UEG – Câmpus Caldas Novas. 2014.

SEMINÁRIO DE TEMAS EMERGENTES E A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

Rosa Maria Ferreira Chapadense

Seminário de Temas Emergentes é uma disciplina optativa da matriz do curso de Administração do Câmpus Caldas Novas. Os temas emergentes trabalhados nesta disciplina são aqueles considerados emergentes e que não foram contemplados pela matriz do curso, bem como, explorado no âmbito do conteúdo programático pelas demais disciplinas. Considerando que o aluno já esteja cursando o último ano de seu curso, a metodologia de ensino, neste caso, se aplica de forma que ao longo dos quatro bimestres, ele apresente os conhecimentos adquiridos até então e a partir dos mesmos coloque em prática de forma socializada para toda turma e outras convidadas do mesmo curso de Administração. E assim, o foco deste estudo é a pesquisa e a socialização do conhecimento, por meio de palestras como prática curricular e produção de significados numa perspectiva discursiva para o aprofundamento da compreensão das ações envolvidas. A metodologia, nesse caso, perpassa por três estágios como, a construção de significados com análise de textos e escrita de short paper, construção e laboratório de palestras com temas emergentes da administração focados na oratória e na liderança enquanto profissional da administração e em terceiro lugar a realização de um seminário com workshop envolvendo temas de negócios empresariais e a presença de empresários do município de Caldas Novas.

A razão da existência da Universidade é o aluno. Todos os processos pedagógicos são direcionados e construídos juntamente com a comunidade acadêmica para que ela desenvolva suas atividades, ou seja, socialize o conhecimento produzido por meio do ensino, pesquisa e extensão visando formar pessoas capacitadas para o exercício profissional. Tudo isto requer da disciplina planejamento, investigação, laboratório e produção de conhecimentos em todas as áreas.

Para desenvolver essas fases, ao longo do ano, a disciplina de Seminário de Temas Emergentes adota uma metodologia em sala de aula para atingir seu objetivo como, diagnosticar o nível cognitivo da turma, bem como a postura e oratória do administrador, envolvendo os acadêmicos com a pesquisa de temas emergentes da Administração e por fim colocar em prática todo conhecimento adquirido por meio de palestras ao longo dos quatro bimestres. A turma identificada neste estudo é o 4º Ano Noturno de Administração de 2014.

SEMINÁRIO DE TEMAS EMERGENTES: a metodologia da cognição e da reconstrução do conhecimento.

A psicologia cognitiva está relacionada ao modo de como o indivíduo lida com as informações que recebe, isto é, com a percepção, aprendizagem, lembranças e representações da realidade. Desta forma, Davis (1993) esclarece que o mais importante da cognição para Piaget é a percepção, o pensamento e a memória, para o ser humano entender o mundo e como sobreviver nele ao falar, raciocinar, resolver problemas e outras relacionadas.

Partindo desse pressuposto, a autora aborda outro conceito que se aproxima da teoria de Piaget e suas fases de desenvolvimento para a aprendizagem, bem como a teoria construtivista de Vygosticky no que se refere ao desenvolvimento cognitivo de um indivíduo, o qual consiste em seu constante esforço, isto é, adaptar-se ao meio em que vive em termos de assimilação e acomodação. Para Vygostisky (1989), o trabalho coletivo, cooperativo proporciona mudanças qualitativas na zona de desenvolvimento proximal do aluno, os quais não acontecem com muita frequência em salas de aula "tradicionais". A colaboração entre eles pressupõe um trabalho de parceria conjunta para produzir algo que não poderiam produzir individualmente.

A sociedade da informação e as novas tecnologias de ensino modificam a forma pela qual o professor conduz a sala de aula. Antes da chegada das novas tecnologias os professores e alunos contavam apenas com os livros e revistas publicadas para seu conhecimento, mas na atualidade as novas tecnologias proporcionam um ambiente livre, o diálogo, a troca de ideias, onde a fala tem papel fundamental na aplicação dos conteúdos. Segundo Davis (1993), ao contrário do que o professor temia, as novas tecnologias não o substitui, mas modificam algumas de suas funções. Para ela, o professor nesse novo contexto transforma-se em estimulador da curiosidade do aluno por querer conhecer, pesquisar e buscar as informações.

E assim, com base nas referidas teorias de Piaget, Vygostisky e contribuição de Cláudia Davis a disciplina Seminário de Temas Emergentes procura perpassar por essas fases buscando a habilidade em teoria e prática curricular que são as seguintes: 1) Diagnóstico do nível de conhecimento do aluno e produção de short paper; 2) Identificação da postura do aluno e desenvolvimento da oratória do futuro administrador; 3) Elaboração e aplicação na prática de palestras com temas emergentes buscando a disseminação do conhecimento e a interação com o meio social.

Unidade I – Short Paper.

Na Unidade 01, para trabalhar os Temas Emergentes da Administração (primeiro bimestre), utiliza – se a metodologia didática, o diagnóstico do nível

de conhecimento do aluno por meio de seleção de textos com os referidos temas emergentes. Nesse caso o aluno busca pesquisar o tema e fazer uma sinopse do mesmo no formato de um short paper[4]. As orientações seguem um roteiro de conceito e definição de Short paper como a tradução de seu nome indica, isto é, um trabalho pequeno, conciso, que aborda um único problema ou questão. Para entender melhor, basta pegar um exemplo prático que segundo a UNISUL (2002), diante de um texto ou realidade observada, sempre ou quase sempre parecem certas singularidades ou partes mais específicas, o que significa afirmar que se pode discorrer apenas sobre uma destas partes.

E assim, o professor pode deixar o aluno decidir sua abordagem. Deve ficar evidente, no entanto, que o fato de o short paper ter uma abrangência menor em termos de abordagem, não significa dizer que o conteúdo deve ser tratado com menor profundidade, pois a delimitação do tema propicia o aprofundamento do conteúdo (UNISUL, 2002).

Um short paper não é, portanto, um resumo do texto original tradicional, mas sim um posicionamento pessoal das ideias enquanto sinopse em relação ao tema proposto, mas dentro do texto, isto é, das ideias do autor. O conteúdo e a estrutura do Short Paper deve conter: a) capa; b) folha de rosto (opcional); c) introdução (1° parágrafo): objetivo, delimitação (nesta é muito importante situar o objeto específico de reflexão dentro do contexto geral em que esta foi delimitada); d) desenvolvimento: posicionamento, avaliação, questionamento do autor em relação ao ponto específico que foi abordado; e) conclusão (último parágrafo): síntese concisa das principais idéias defendidas no desenvolvimento do trabalho; f) referências.

Figura 1- Modelo de Short paper 4º Ano Administração

O presente Short Paper retrata segundo Falconi (2014), a questão do valor atribuído à prática na hora de ensinar e de resolver problemas. Para abordar esta questão o referido autor utiliza-se de dois depoimentos com perguntas distintas de dois leitores, enviadas via e-mail, para sua coluna mensal em Gestão no Brasil para discutir o assunto em estudo.

O primeiro leitor (Gláucia Câmara) trabalha no varejo de material de construção e deseja melhorar o desempenho de seus funcionários e para isso ele pretende investir em treinamentos, mas está cheio de dúvidas em relação aos procedimentos na prática. Para responder a questão, o autor utiliza-se dos conhecimentos de Maslow sobre o ser humano e a motivação para o trabalho reforçando o ponto em que o homem só consegue aprender um pouco a cada dia, onde uns aprendem mais e outros menos. Tal ponto leva o autor a várias conclusões ao observar o que as empresas vêm praticando ultimamente como estratégia, isto é desenvolvendo teorias com cursos longos e seus colaboradores

[4] Short paper – Significa pequeno papel. Nesse caso significa escrever um texto em apenas uma folha.

saindo da mesma forma que entraram. Segundo ele a forma mais eficiente nesse caso é a prática, e recomenda desenvolver esses cursos com pelo menos 75% do tempo em exercícios práticos. Outra conclusão apontada pelo autor é que para esse tipo de treinamento é recomendável que ele contrate um funcionário ou um executivo como professor para desenvolver esse tipo de ação, pois para ele evitaria incorrer no erro de contratar um professor com dedicação exclusiva e com bagagem somente em teoria, evitando assim o desperdício de tempo e dinheiro. Para ele, somente aqueles que sabem fazer podem preparar um curso prático, no qual as pessoas saiam prontas para tentar aplicar o que aprenderam e ainda dá uma dica pedindo ao leitor que deixe livre as inscrições para aqueles que se interessarem e assim só farão as inscrições os que realmente desejam colaborar com sua empresa e finaliza dizendo que "não há mágica quando se fala em aprendizado, gerenciar de maneira eficiente é um aprendizado diário". O segundo leitor (Anônimo) aborda um contexto diferente. Ele é proprietário de uma empresa com 20 funcionários e sua intenção é torná-los seus sócios para resolver alguns pontos, mas receia criar novos problemas em relação a tomadas de decisões e ao desligamento deles quando for o caso. O colunista sugere que ele, o leitor, estabeleça algumas regras gerais sobre os preços de cotas na entrada e saída de cada sócio com referência no valor contábil do caixa e na decisão da maioria dos votos da diretoria, sendo que os lucros também podem nesse caso, ser distribuídos de acordo com as cotas que o acionista adquiriu e com o desempenho de cada um de acordo com os números apresentados pela contabilidade. O importante nesse caso é a transparência, a clareza dos fatos acordados. Percebe-se que ambos os leitores estão preocupados com o andamento da empresa frente aos avanços tecnológicos e as mudanças provocadas pela globalização. Essa preocupação leva-os a pensar em estratégias motivacionais para seus colaboradores e consequentemente para o crescimento e sobrevivência de suas empresas. Finalizando percebe-se que um ponto bem relevante nos dois depoimentos reside em querer acertar, por isso a busca de informações com especialistas na área.

FALCONI, Vicente. Gestão a vista. Revista Exame. ed. 101. v.1. jan. 2014.

Fonte: Portfólio Seminario Temas Emergentes – 2014

É importante observar que a introdução, desenvolvimento e conclusão são componentes de um único texto, não sendo, portanto, separadas em subtítulos. E assim a formatação segue as seguintes normas: Número máximo de páginas: 2, (1); Espaçamento simples entre linhas; Letra ARIAL e fonte 12.

Assim que os alunos terminam a elaboração do short paper inicia-se a parte seguinte, que é a apresentação dos textos produzidos divida em equipes. Cada um deve ler o que escreveu prestando atenção à sua voz, à sua entonação e sua escrita. Nesse momento inicia-se o laboratório, ler, ouvir e corrigir. Todos da sala de aula avaliam e se houver erros são corrigidos por todos, inclusive os próprios autores dos mesmos.

Unidade II – Oratória do Acadêmico.

Nesta segunda unidade o objetivo é identificar a postura dos alunos e desenvolver a oratória dos futuros administradores. Para isso, inicialmente, discute-se juntamente com eles, conceitos e definições para desenvolver a oratória dos mesmos. Nesse caso, os alunos devem entender a diferença entre palestrar e apresentar ou expor algo, mas o foco é entender o significado de "palestra" como troca de ideias, conferência e conversa. Além do foco eles também são informados de fatores importantes para obter êxito nas mesmas durante a apresentação.

Os fatores considerados mais relevantes estão relacionados com a melhor maneira de compartilhar as informações com cada membro da audiência, com a tecnologia necessária para seu desenvolvimento, com o planejamento de sua apresentação ao lidar com o público envolvido e os imprevistos. Resumindo, o aluno deve criar um script[5] para ensaiar até memorizar os pontos mais importantes da palestra, o que lhe dará muita tranquilidade e segurança para apresentá-la. Conforme o aluno trabalha com o texto ele vai sentindo o ritmo da palestra e fazendo ajustes se necessário. Por fim, explica-se que se tiver que repetir a palestra tempos depois, basta voltar a estudar o script e em pouco tempo ele estará pronto para uma reedição.

Outro esclarecimento que se faz necessário nesta Unidade II, refere-se à indumentária, isto é, ao traje a ser usado, uma vez que, a moda costuma influenciar a cabeça e a razão das pessoas. Mas para participar de um congresso recomenda-se terno e gravata, de um evento na empresa, o uniforme já é o suficiente. Caso o evento seja com pouca formalidade, explica-se também, que um esporte fino é o recomendado. E é claro, os tons berrantes estão dispensados, pois o importante é ser lembrado pelo desempenho em conteúdo e oratória e não pela roupa que estão usando, pois o fundamental é a postura elegante e receptiva sem medo de falar em público.

Após a exposição do conteúdo sobre as audiências dos temas emergentes, selecionam-se alguns temas emergentes da Administração e elabora-se um cronograma de apresentação das equipes em sala de aula, a qual é chamada de laboratório, pois nesse momento as apresentações são avaliadas pela professora e os colegas. Como parte da organização da apresentação da palestra a equipe deve apresentar-se com todas as formalidades estudadas.

Unidade III – Manual das Palestras dos Temas Emergentes da Administração.

A unidade três está relacionada à apresentação das palestras com todos os pré-requisitos para a socialização do conhecimento pela equipe. E

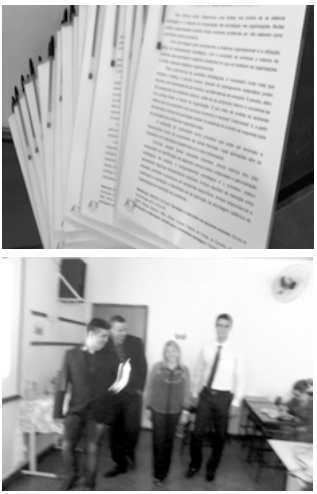
[5] Conjunto de instruções que executam uma função, usado normalmente com uma linguagem macro ou linguagem em lote.

assim seguem as palestras de acordo com o manual construído em 2014 no seguinte formato de acordo com os objetivos que se seguem. O objetivo geral foi estimular a originalidade e criatividade individuais no que se refere aos processos de intervenção educativa, aos processos de reflexão sobre ela e à sua explicação, através de vários tipos de narrativa e apresentação. Os objetivos específicos foram: Promover o desenvolvimento reflexivo dos alunos; Estimular o processo de enriquecimento conceptual, por meio do recurso às múltiplas fontes de conhecimento; Fundamentar os processos de reflexão para, na, e sobre a ação, quer na dimensão pessoal, quer profissional; Garantir mecanismos de aprofundamento conceptual continuado, através do relacionamento em feedback[6] entre membros da comunidade acadêmica de aprendizagem e contribuir para a construção personalizada do conhecimento para, em e sobre a ação, reconhecer-lhe a natureza dinâmica, flexível, estratégica e contextual. A figura 2 consta da capa do manual com os temas trabalhados no ciclo de palestras

Figura 02 - Manual 2014

Fonte: Professora Rosa Maria F. Chapadense (2014) 2014 e publicados na UEG.

Figura 03 Estratégia, Comunicação e Criatividade.



Fonte: Equipe do Adiel Pereira Evangelista David, Gutemberg Lopes Silva e Leonardo Pereira Silva (2014).

[6] Significa retorno.

Short paper resumido da equipe.

O presente tema relata como a alienação da estratégia, comunicação e criatividade conseguem ser o diferencial dentro das organizações do século 21. Estratégia é o estudo do modo de se chegar a determinado resultado, e um conceito antigo mas que tange a nossa atual realidade e agrega toda visão do globo, ou o que chamamos de globalização dentro da economia. Comunicação é a principal arma para o ser humano, é ela que nos diferencia dos outros seres e nos faz seres humanos capazes de transformar pensamentos em ações. E por último temos a Criatividade que é a busca de novos métodos para que possamos alcançar determinado fim.

Figura 04 - Gestão Empreendedora.

Fonte: Equipe do Sandro Morette Nunes Barbosa, João Batista Guimarães e Helio Bueno Texeira (2014)

Short paper resumido da equipe.

A palavra, empreendedor (Entrepreneur) surgiu na França por volta dos séculos XVII e XVIII, com a finalidade de designar as pessoas que estimulavam o progresso econômico, através de novas e melhores técnicas de como agir. Ser empreendedor é o termo utilizado para identificar o indivíduo que dá início a uma organização. Muitos como Bill Gates, Steve Jobs e Mark Zuckerberg ficaram famosos por criarem organizações que realizaram inovações em seus setores. O "empreendedor" dizia o economista francês J. B. Say por volta 1800, "transfere recursos econômicos de um setor de produtividade mais baixa para um setor de produtividade mais elevada e de maior rendimento". (DRUCKER, 1985, p.27). A importância do empreendedor para o setor de produtividade é de suma relevância. O mesmo busca com um olhar diferenciado extrair novos caminhos para o sucesso da empresa.

Para Drucker (1985, p. 27), o empreendedor, "Nos estados Unidos, por exemplo: é freqüentemente definido como aquele que começa o seu próprio e pequeno negócio". Na economia americana, os cursos oferecidos de empreendedorismos são voltados para começar seu próprio negócio. Segundo Dornelas (2012, p. 01), o "Empreendedor é aquele que faz as coisas acontecerem se antecipa aos fatos e tem uma visão futura da organização". Percebe-se, então que o empreendedor é aquele faz acontecer, antecipa os demais e tem uma visão diferenciada, ou seja, do todo.

Figura 05 - Qualidade de Vida no Trabalho – QVT

Fonte: Equipe da Lana dos Santos Angnes, Sandra Inês Lopes Olerante e Ranielly Cristina Lima Santos (2014).

Short paper resumido da equipe.

O tema trata da Importância da Prática da Qualidade de Vida no Trabalho que certamente tem se tornado uma preocupação que cresce a cada dia e motiva as empresas a buscarem um elemento fundamental para o desenvolvimento e o crescimento da organização. O reconhecimento do fator humano e de como proporcionar a melhoria no ambiente de trabalho obtendo como retorno a motivação, participação e o desempenho do processo de trabalho, além da dignidade dos trabalhadores. Fazem-se necessárias algumas práticas para melhorar a qualidade de vida no trabalho e na vida pessoal.

Figura 06. E-commerce.

Fonte: Equipe do Kaio Teixeira Pires, Lelia Miranda Santana e Yago Maia da Silva (2014).

Short paper resumido da equipe.

O e-commerce tem como definição a compra e venda de produtos e serviços por meio de sistemas eletrônicos. O trabalho mostra que cada vez mais, empresas e pessoas têm utilizado deste meio para fazer suas compras e vendas. A internet atualmente é acessível à maior parte da população Mundial e Brasileira e vem transformando a cada dia o meio de compra e pesquisa da população. Segundo dados levantados pela organização do comércio eletrônico do Brasil, o segmento vem crescendo cerca de 40 % ao ano, movimentou em média cerca 24,3 Bilhões em 2012 e em 2013, 29 Bilhões.

Figura 07- Tela, Trabalho, Liderança e Equipe.

Fonte: Equipe de Julianya Teixeira da Silva, Maria do Espirito Santo Sousa Reis, Gislaine Aparecida de Castro Barros e Raissa Cristina Torquato Silva (2014).

Short paper resumido da equipe.

O presente estudo teve como objetivo mensurar a importância e a essencialidade do trabalho em equipe e de que modo ele está presente em várias organizações. Para Bateman e Sneall (1998), "equipe é um pequeno número de pessoas com habilidade complementares que estão comprometidas com um propósito, um conjunto de metas de desempenho e uma abordagem comuns, pelos quais se tornam mutuamente responsáveis".

Figura 08 - Marketing Sensorial e Atratividade.

Fonte: Jessica Libanio da Silva, Maria de Fátima de Moraes Silva e Wesley de Paula Vieira Silva (2014).

Short paper resumido da equipe.

O Marketing sensorial surge na tentativa de preencher algumas lacunas deixadas pelo marketing tradicional que parte do princípio que os clientes avaliam as características funcionais dos produtos, compara e fazem suas escolhas de acordo com suas necessidades. O Marketing Sensorial é aquele que utiliza dos sentidos, que são cinco: tato, paladar, audição, olfato e visão. O marketing visual é o primeiro contato com os consumidores, o diferencial, aquilo que chama a atenção para que os vendedores consigam exercer sua função.

A atratividade é uma variável fora do controle da organização, pois depende de fatores externos e não internos. Um atrativo, segundo Beni (2003) é todo lugar, objeto ou acontecimento de interesse que motiva o deslocamento de grupos até determinado local. Sabe-se que um lugar atrativo, com grande qualidade espacial, tende a atrair mais os indivíduos do que um lugar com pouca qualidade. O marketing sensorial surge na tentativa de preencher algumas lacunas deixadas pelo marketing tradicional, pois os clientes avaliam as características funcionais dos produtos, comparam e fazem suas escolhas de acordo com suas necessidades e anseios, pois a concorrência exerce uma forte força nas categorias dos produtos já definidos e vê os consumidores como agentes racionais, isto é, o processo de decisão de compra se decompõe em várias etapas racionais.

Figura 09 - Administração Publica e Rural.

Fonte: Equipe da Shirley Ferreira de Oliveira, Wendy Dyanna Rocha Pereira e Juliana de Oliveira Costa (2014).

Short paper resumido da equipe.

O tema Administração Publica e Rural visa mostrar a importância de uma boa administração dentro das empresas independente de qual zona elas se habitam, e no seguinte trabalho será mostrado a importância e características de cada uma delas. A administração pública tem como objetivo trabalhar a favor do interesse público, e dos direitos e interesses dos cidadãos que administram. Descreve o conjunto de agentes, serviços e órgãos instituídos pelo Estado com o objetivo de fazer a gestão de certas áreas de uma sociedade, como Educação, Saúde, Cultura e outros.

CONSIDERAÇÕES

O manual é uma seleção de todos os trabalhos apesentados pelos acadêmicos do curso de Administração no Ciclo de Palestras da disciplina Seminário de Temas Emergentes do Câmpus Caldas Novas relacionado com o alcance dos objetivos propostos inicialmente que certamente prepara toda turma para o Evento do Seminário com Workshop no final do ano, que tem como objetivo levar a empresa para a sala de aula como parceira na demonstração da prática aliada a teoria no desenvolvimento dos temas emergentes da administração.

Por fim, aprender a aprender requer todo esse movimento, isto é, vivência, despreendimento de conceitos e valores que impedem o crescimento profissional e acreditar que se pode fazer cada vez melhor, basta querer, sendo exemplo de profissional e pessoa com visão de águia, antenado no futuro e buscando prosperidade a sua vida, não só profissional, mas familiar, financeira, e claro, espiritual.

REFERÊNCIAS

Administração Rural. Disponível em: http://**revistapegn.globo.com/** 2012. Acesso em novembro 2013.

BATEMAN, T. S; SNELL, S. A. **Administração**: construindo Vantagem competitiva. São Paulo: Atlas, 1998.

BENI, M. C. **Análise estrutural do turismo**. 8. ed. São Paulo: SENAC, 2003.

Criatividade disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/**Criatividade**. Acesso em novembro 2013.

DAVIS, CLÁUDIA. O construtivismo de Piaget e o sócio-interacionismo de Vygotsky. In: **Anais: I Seminário internacional de alfabetização & educação científica**. Ijuí: UNIJUÍ, 1993.

DORNELAS, José Carlos Assis. **Empreendedorismo**: transformando idéias em negócios. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

DRUCKER, Peter. Inovação e Espírito Empreendedor. **Artigo**. Empreendedorismo: a importância do planejamento na gestão de pequenas empresas. 1998. Disponível em: http://www.unifamma.edu.br/administracao/artigos/dilma_o_mantuani.doc Acesso novembro 2013.

Estratégia disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Estrategia. Acesso em novembro 2013. Meios de comunicação disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/**Meios_de_comunicacao**. Acesso em novembro 2013.

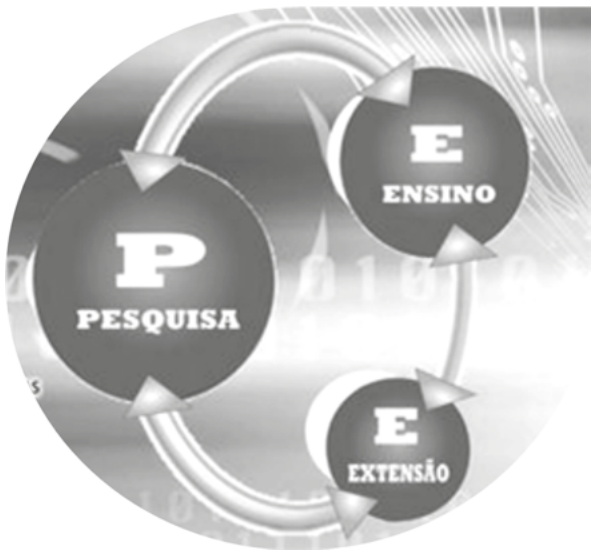
UNISUL. **Caderno de metodologia**: diretrizes para a elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos. Universidade do Sul de Santa Catarina, Núcleo de Metodologia Científica. Tubarão: Unisul, 2002.

VYGOTSKY, LEV S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987. 135 p. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

VYGOTSKY, LEV S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 168p. (Coleção Psicologia e Pedagogia. Nova Série).

CAPÍTULO III

LETRAS



"Quem pesquisa tem o que comunicar. Quem não pesquisa apenas reproduz ou apenas escuta".

Pedro Demo

A CONTRIBUIÇÃO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO PERANTE A FORMAÇÃO CRÍTICA E SOCIAL DO EDUCANDO

João Carlos Rodrigues Mateus
Renata Herwig de Moraes Souza

Sabe-se da importância do trabalho com a produção textual no âmbito escolar, pois percebe-se a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que contribuam para a formação crítica e social do educando. A partir disso, a presente pesquisa tem como referência o artigo de opinião que é um texto de propriedade dissertativa que permite ao aluno a expressão de seu ponto de vista em relação a determinado tema. Desse modo, o estudo propõe-se apresentar apontamentos teóricos que comprovem a contribuição do gênero artigo de opinião perante a formação crítica e social do educando. O estudo é bibliográfico com análise qualitativa e fundamenta em teóricos que discutem sobre essa temática como Marcuschi (2008), Koch (1993), PCN (1998), dentre outros. O intuito é possibilitar uma reflexão sobre a importância de se trabalhar com os gêneros argumentativos, de modo que seja percebida a importância da linguagem perante a exposição das ideias.

Sabe-se que na atualidade o texto é usado nas aulas de Língua Portuguesa como um material didático-pedagógico para promover a aprendizagem, seja na modalidade oral ou escrita. A partir disso, o texto é visto como a base do processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental por possibilitar ao professor explorar atos de leitura, de produção e análise linguística. Mediante essas reflexões sobre o uso do texto como instrumento de ensino, o presente texto tem como objetivo investigar os aspectos discursivos do gênero perante a formação social e crítica do educando.

Para tanto, faz-se necessário discutir nesse estudo as teorias que oferecem conceitos e instrumentos que permitem o entendimento das propriedades do texto (tipos), deixando claro suas especificidades tipológicas e textuais. Outro aspecto importante é esclarecer a tipologia textual que o gênero artigo de opinião enquadra-se, sabe-se que é um texto cujo caráter dissertativo visa argumentar e opinar sobre fatos reais da atualidade, abordando assuntos que propiciam aos educandos uma visão crítica segundo a tese a ser discutida. Dá liberdade para expor seus pensamentos, levando-o a ter um domínio no que se refere à prática do processo de comunicação escrita. É importante desenvolver essas competências para que o aluno tenha domínio do assunto a ser explorado, de modo que seja capaz de recorrer a fontes de pesquisas para argumentar suas causas.

Todas essas questões são importantes para entender a intenção discursiva do artigo de opinião, no qual o aluno durante as atividades de produção deixe claro sua intenção comunicativa. Trata-se de verificar se a proposta de ensino do gênero possibilita o reconhecimento funcional de acordo com o contexto de produção, evidenciando as características formais que dão fundamento aos saberes cognitivos. Quanto ao entendimento do gênero como objeto de ensino, o estudo entende a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) que indica o texto como unidade de trabalho, sendo necessária no contexto de sala de aula práticas escolares que dispõem dos elementos constitutivos do artigo de opinião.

O presente estudo fundamenta-se no conceito de gênero a qual permite relacioná-lo como a capacidade de proferir um discurso, seja de forma oral ou escrita, embasado nas concepções teóricas Marcuschi (2008) que discute em sua obra "Produção textual, análise de gêneros e compreensão" que a sequência tipológica do "Artigo de opinião" é argumentativa e que utiliza de discussões coerentes ao tema proposto no enunciado, para fixar o ponto de vista defendido pelo autor na produção do mesmo. Segundo o ponto de vista da Koch (1993), a tipologia argumentativa trata-se da retórica que é à base dos estudos atuais sobre argumentação: A argumentação é a técnica de persuadir um determinado público. Para tanto, o PCN (2000) afirma que: A argumentação está ligada ao conjunto de ações humanas, cuja finalidade é promover a adesão do outro, para levá-lo a um determinado comportamento ou aceitação de uma opinião, através de convencimento e persuasão.

OS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ao considerar a importância dos gêneros textuais perante o ensino de Língua Portuguesa (LP) é relevante ressaltar que o uso dos mesmos em sala de aula desenvolve nos educandos a capacidade de vivenciar diferentes tipos de discursos de acordo com o contexto de produção. Assim, o gênero se contextualiza como a forma em que o emissor pode emitir um discurso, de forma que é impossível não se comunicar por algum texto transmitindo de forma verbal ou escrita, associando-o a algum gênero textual. O discurso ocorre segundo aspectos sociais ou particulares de expressão que podem caracterizá-lo de acordo com os fins de pronunciação, em que é possível que o indivíduo utilize textos como um meio de comunicação para variadas ocasiões a qual exigem uma tipologia.

Desse modo, observa-se que os gêneros são usados como instrumento de comunicação, seja no contexto social e escolar, no tocante ao ensino da produção de textos orais e escritos no que concerne às práticas de linguagem, é importante partir para a reflexão da estrutura que envolve o uso da língua, ressaltando seu caráter heterogêneo, passível de variações. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2013, p. 62):

> A relação dos autores com as práticas de linguagem também varia, e a distância que pode separá-los ou, ao contrário, aproximá-los tem efeitos importantes nos processos de apropriação. Estudar o funcionamento da linguagem como práticas sociais significa, então, analisar as diferenciações e variações, em função de sistemas de categorização sociais à disposição dos sujeitos observados.

Conforme o pensamento dos referidos autores, sabe-se que a atividade verbal do indivíduo está associada ao seu comportamento linguístico-social, pois as práticas de linguagem funcionam como uma interface entre o "sujeito aprendiz" como o meio, em que o aluno representa nas situações sociodiscursivas marcas linguísticas pertencentes ao contexto social. No trabalho como os gêneros, os textos possuem marcas linguísticas específicas, sendo necessário no contexto de sala de aula atividades que explorem as características linguístico-discursivas de cada um, no qual o aluno seja capaz de compreender a linguagem comunicativa e funcional presente em cada gênero textual.

O modo como se articula as práticas de linguagem está relacionado com o conceito de gênero, é através dele que as práticas de linguagem se materializam em atividades dos aprendizes. Por ser representada de forma oral e escrita, constitui uma comparação entre as práticas de linguagem, segundo Bakhtin (1997) os gêneros são considerados instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação. Pode-se o gênero estar presente em várias manifestações da linguagem como: bilhetes, cartas, discursos políticos, carta de recomendação entre outros que abarcam a temática de gênero. Os gêneros possibilitam que o indivíduo identifique como se comunicar em cada ocasião, cada qual se caracteriza por uma manifestação genérica. Mediante isso, reconhecer a tipologia textual do gênero artigo de opinião é imprescindível para esse estudo, compreendendo as marcas discursivas e linguísticas que permeiam o texto em questão.

A DIMENSÃO TIPOLÓGICA DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

A tipologia textual é caracterizada por um segmento que é composto por aspectos: lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas e estilo. Dentre eles é possível relacionar as características que definem seu gênero e sua função para cada objeto de estudo, abrangendo categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Para tanto, o artigo de opinião possui categoria argumentativa que tem a função de opinar, persuadir e informar.

Para Schneuwly e Dolz (2013, p. 5-6) os gêneros são "divididos em cinco agrupamentos, a saber: gêneros da ordem do narrar, gêneros da ordem do relatar, gêneros da ordem do argumentar, gêneros da ordem do expor,

gêneros da ordem do instruir ou do prescrever". No caso do artigo de opinião, pertence à ordem do argumentar, em que o interlocutor defende sua tese por meio dos argumentos elencados. Assim, observa-se que a argumentação busca convencer e persuadir o interlocutor, defendendo o ponto de vista sobre determinado assunto. Consiste no emprego de provas e justificativas para reforçar a opinião ou a tese, aspectos esses que servem para comprovar uma determinada posição.

Conforme Kaufman e Rodríguez (1995), o artigo de opinião possui estratégias discursivas usadas para persuadir o leitor, ou seja, por meio dos recursos expressivos da linguagem consegue envolver os leitores durante a apresentação dos argumentos, garantindo a consistência do texto. Segundo Fávero e Koch (1987), os gêneros argumentativos são definidos por três dimensões: a pragmática, esquemática global e linguística de superfície. Em relação à primeira dimensão consiste no fato de promover discursos com a finalidade de persuadir o outro. Do ponto de vista linguístico o discurso persuasivo usa de relações lógicas para compor o discurso, em que pretende-se por meio das estratégias linguísticas interagir com o interlocutor. Para Travaglia (1991), a dimensão pragmática ocorre quando o locutor assume uma posição discursiva para convencer e persuadir o leitor sobre seu ponto de vista.

Em relação à dimensão esquemática global consiste na utilização dos aspectos estilísticos do gênero, quanto à apresentação da tese, dos argumentos e contra-argumentos, da exemplificação que reforma a tese discutida e o ponto de vista do autor em relação à problemática elencada. Essa dimensão é responsável pela organização do texto, obedecendo aos aspectos composicionais do gênero. Para compor a tese é necessário buscar "verdades" que justificam a ideia discutida, dando argumentos que reformam a ideia ou a contradizem.

Koch (1993) caracteriza a dimensão linguística de superfície destacando os operadores argumentativos que compõem os argumentos do gênero artigo de opinião, em que são utilizados modalizadores para indicar as intenções e atitudes do locutor durante a construção do discursivo escrito referentes ao conteúdo discutido. Nesse gênero, a base da tipologia textual é a dissertativa em que o autor durante a construção do texto apresenta argumentos que dão suporte para o desencadeamento das ideias a serem discutidas, em que o discurso é construído por meio de fatos que servem para comprovação da posição do autor, atribuindo objeções em relação ao conflito apresentado. Por meio disso, faz-se pertinente entender os organizadores textuais que compõem o gênero em questão, aspectos esses que contribuem para a exposição dos argumentos, sejam no campo semântico ou lexical.

ORGANIZADORES TEXTUAIS PRESENTES NO ARTIGO DE OPINIÃO

No que se refere às práticas de linguagem, visa expressar dimensões particulares de seu funcionamento, fundamenta-se na mediação da comunicação para fins individuais ou para expor fatos de interesse social, de forma que possibilite ao receptor interpretar a mensagem a qual é transmitida, podendo se tornar objeto de estudo e análise, as interpretações vão depender da identidade social dos autores.

Como se vê, as atividades de linguagem exercem a função de interface entre o sujeito e o meio, respondendo a um motivo geral de representação-comunicação. Essa atividade também pode ser delimitada como um sistema de ações. Mediante isso, observa-se que a linguagem presente no "Artigo de opinião" possui características particulares relacionadas ao gênero, pois deve expressar o ponto de vista em que o autor observa o receptor a qual direciona a mensagem, utilizando uma linguagem formal em que é necessário seguir as regras gramaticais, colocando em prática o método de persuasão característico do gênero e sua estrutura, os argumentos devem estar voltados para a realidade. A partir disso, vale ressaltar que o artigo de opinião apresenta em sua linguagem a opinião do articulista, geralmente discute-se temas da atualidade que envolve questões sociais, políticas, econômicas e culturais, aspectos esses que possibilitam a discussão por meio do posicionamento do articulista.

Em relação às marcas linguísticas presentes na superfície do texto são essenciais para compor o enunciado, atribuindo efeitos de sentido para exposição dos argumentos. Assim, para introduzir argumentos é necessário escolher palavras corretas para construir sentidos durante a exposição da tese no texto. O que de fato dá sentido ao texto é a coerência textual que consiste em estabelecer sentido à abordagem, em nenhuma hipótese pode apresentar falsas indagações ou citações que não estão relacionadas ao tema em evidência, um texto possui sinais de coerência quando é compatível com o mundo do conhecimento do leitor. É necessário apresentar, informações e fatos que comprovam a situação em questão, de forma que fique bem claro que o autor possui o devido conhecimento sobre o tema apresentado de modo a promover discussões e reflexões.

Quanto aos elementos coesivos, sabe-se que os mecanismos lexicais e gramaticais em sua construção como: pronomes, advérbios e conjunções dentre outros fatores que remetem essa análise, estabelecendo uma ligação entre as orações. De acordo com os autores Koch (1996) e Fávero (1993) a coesão é um elemento importante para a textualidade, visto que liga as frases linearmente, de acordo com modalidades procedimentais específicas. Os elos ou laços coesivos são, então, responsáveis pela unidade textual. Além dos recursos coesivos, a construção do texto é feita em terceira pessoa, com

conjunções adversativas e com modalizadores textuais que indicam tempo e lugar, auxiliam a marcar a intencionalidade do autor.

A proposta de produção textual do gênero artigo de opinião deve ser dividida por 3 (três) a 5 (cinco) parágrafos, sendo necessário dar um título referente ao tema em discussão. O primeiro parágrafo deve conter uma introdução a qual apresenta as causas que serão defendidas ao longo do texto, deixando claro ao leitor o objeto de estudo referente. Selecionando argumentos pertinentes que não fogem da temática proposta, sendo fatos reais discutidos pela sociedade.

O desenvolvimento deve possuir de 2 (dois) a 3 (três) parágrafos, que tem a função de argumentar e persuadir o leitor comprovando as teses apresentadas na introdução, contendo dados que comprovam e defendem o ponto de vista referente a abordagem em questão. Para tanto, o autor não pode fugir da responsabilidade de iniciar a defesa de suas teses e permanecer até o fim seguindo a mesma linha de pensamento. Não pode iniciar a abordagem manifestando-se a favor daquilo que se refere o texto e ao desenrolar da dissertação se mostrar contra.

O último parágrafo é destinado para a conclusão em que a problemática apresentada no contexto dissertativo seja solucionada de forma coerente e que os aspectos cognitivos situem de forma a persuadir o público para que volte seu pensamento para o contexto vivenciado e o relatado no texto. E dar ênfase no histórico de informações que o levaram a chegar àquela conclusão. É relevante ressaltar que essa estrutura não é rígida, porém ajuda o aluno quanto à produção do gênero, aspectos esses que servem para diferenciá-lo dos demais gêneros textuais, em que o educando consegue reconhecer as marcas linguísticas que permeiam os aspectos textuais do texto em questão.

CONTRIBUIÇÃO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO PERANTE A FORMAÇÃO SOCIAL E CRÍTICA DO EDUCANDO

O artigo de opinião por ser um texto de caráter dissertativo permite que o educando apresente suas ideias de forma dinâmica e precisa, busca promover discussões em relação a teses que retratam fatos reais da sociedade. É um meio de comunicação que o aluno utiliza para se posicionar perante o assunto retratado, citando argumentos que tornam claro o objetivo pelo qual está inserida a prática discursiva, influenciando o aluno a buscar o conhecimento necessário para argumentar os fatos de forma coerente, desenvolvendo a prática da escrita e consequentemente o domínio do sistema linguístico a qual está inserido.

A comunicação escrita é uma forma de concretizar o conhecimento que o indivíduo possui em relação ao objeto de análise. Para que o estudante tenha pleno domínio do sistema linguístico é necessário que tenha contato com o universo de palavras, seus significados e expressões, enriquecendo

seu vocabulário com práticas de leitura. No que diz respeito ao processo comunicativo os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) destaca que a tarefa da escola é apresentar diferentes contextos de produção em que o aluno interaja no meio social por meio da linguagem, defendendo seu ponto de vista.

Assim, a escrita se constitui com um meio de selecionar hipóteses para a representação da língua de forma a produzir sinais gráficos e articulatórios que estão vinculados a memorização das regras gramaticais, em que para um grande grupo de pessoas o "não saber escrever" está vinculado a "escrever com erros de ortografia". É possível que o aluno, produza textos para expressar sentidos e intenções de diversas formas.

Verifica-se que é possível produzir um bom texto, quando se tem conhecimento da arte de argumentar e solucionar a problemática a qual se refere à proposta de produção discursiva. Os educadores são responsáveis por investigar juntamente com a classe assuntos que contribuirão para sua formação crítica e intelectual de forma que tenham consciência da realidade em que seu meio social se enquadra. O professor precisa ser visto (inclusive pelas instituições competentes) como alguém que, com os alunos (e não para os alunos), pesquisa, observa, levanta hipóteses, analisa, reflete, descobre, aprende, reaprende conforme Antunes (2006, p. 108).

Por meio das postulações da referida autora na obra "Aula de português: encontro e interação" pretende-se apresentar que a finalidade do ensino da língua nas escolas fundamenta-se na prática do uso social da língua no dia a dia da vida dos educandos. Sendo está língua, utilizada por duas ou mais pessoas, com o objetivo de transmitir uma mensagem voltada para a realidade ocasional, cada qual com sua própria estrutura, podendo conter formalidade ou não de forma a ocorrer variação de gênero.

Então, devido à necessidade de desenvolver práticas educativas que favorecem o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para a formação crítica e cidadã do educando, foi incorporado no PCN uma "[...] proposta de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidaram-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem" (2000, p. 18). A partir disso, nota-se uma mudança quanto às práticas de linguagem no meio escolar, passando a explorar situações concretas de uso da língua, propiciando aos educandos vivenciar a linguagem numa perspectiva social e funcional. Como se vê, deixa-se para trás um ensino de produção textual pautado apenas na repetição de modelos, em que o texto era produzido apenas para apontar os erros gramaticais e ortográficos, passando a vinculá-lo em uma proposta de ensino que desenvolva a noção de gênero textual.

Sabe-se que o texto é a unidade de trabalho necessária para construção da aprendizagem, o que possibilita ao professor usá-lo como recurso didático capaz de transpor diferentes saberes, em que descreve-se com a linguagem as

particularidades de cada gênero textual, desde seu caráter estilístico quanto as categorias lexicais e semânticas. Portanto, é importante desenvolver práticas educativas que desenvolvam a capacidade do aluno em reconhecer e saber utilizar as especificidades presentes em cada gênero textual, de modo que ocorra o processo de comunicação/interação.

Além disso, o trabalho com os gêneros textuais precisa sair do universo discursivo escolar, ganhando espaço nas esferas sociais, em que o aluno perceba a funcionalidade do texto perante as práticas comunicativas. Por meio disso, pode ocorrer uma aprendizagem significativa que atenda as exigências quanto à formação de alunos críticos, capazes de refletir sobre os diferentes discursos e que aprendam a discordar ou concordar com a ideia de outros autores. Cabe à escola a responsabilidade de oferecer uma proposta pedagógica em que os alunos reconheçam a linguagem como veículo de comunicação e interação, capaz de garantir os saberes necessários quanto a exercício da cidadania e a interação social.

CONSIDERAÇÕES

O artigo de opinião pode ser um gênero textual eficiente nas aulas de Língua Portuguesa, por promover ao professor uma prática pautada nos processos interacionais da linguagem. Para que essa interação aconteça é necessária uma prática pedagógica que favoreça a transposição de saberes quanto aos aspectos estilísticos e expressivos do gênero, no qual o professor tem a função de apresentar aos educandos a organização discursiva do artigo de opinião perante a construção da tese a ser elaborada.

Ao passo que a mediação ocorra no contexto de sala de aula, os textos manifestam diferentes pontos de vista a partir de assuntos polêmicos da atualidade, assim, espera-se por meio da atuação docente o desenvolvimento de uma proposta pedagógica que explore o gênero artigo de opinião capaz de promover a formação social e crítica do educando. Que o educando reconheça o valor de seu discurso perante a apresentação de seu ponto de vista, assumindo assim a linguagem seu caráter social e funcional com postula Bakhtin (1997).

Ao passo que desenvolva todas as competências necessárias para a escrita do gênero artigo de opinião o aluno torna-se autônomo na escrita, estabelecendo comunicação por meio dos diferentes recursos linguísticos que a língua oferece. Desse modo, destaca-se a importância de promover práticas educativas que explorem o artigo de opinião no contexto escolar, em que a escola cumpre seu papel social de formar alunos críticos e conscientes de sua posição perante a formação da sociedade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português:** encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita.** Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In "Gêneros Orais e escritos na escola". Campinas (SP): Mercado de Letras; 2013.

KAUFMAN, Ana Maria e RODRÍGUEZ, Maria Elena. **Escola, leitura e produção de textos.** Artes Médicas: Porto Alegre, 1995.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. ***Argumentação e linguagem.*** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FÁVERO; KOCH. L. L. **Contribuição a uma tipologia textual.** Letras & Letras, Uberlândia, 1987.

MARCUSCHI, Luiz Antônio, 1946 - **Produção textual, análise de gêneros e compreensão/** Luiz Antônio Marcuschi, - São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Da distinção entre tipos, gêneros e subtipos de textos.** Estudos Linguísticos. São Paulo, Fundação de Ensino "Eurípedes Soares da Rocha, 1993.

A INTERPELAÇÃO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA COM O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS LIVROS DIDÁTICOS

Edilâne Divina Gomes da Rocha / Elaine Divina Gomes da Rocha
Shirley Aparecida Santos / Renata Herwig de Moraes Souza

Esta pesquisa surgiu por meio de discussões sobre o ensino de variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa II e pelos estudos dos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN, em que culminou-se investigar a proposta de aprendizagem no livro didático de Língua Portuguesa. Apresentar-se-á o percurso da pesquisa Sociolinguística desde seu surgimento à atualidade com a pesquisa variacionista de Labov (1964). Apresenta-se a relação do PCN com o ensino de variação linguística. A pesquisa tem como propósito verificar como esse material configura o ensino de variação linguística. O texto constitui-se da análise de conteúdo do livro didático "Tudo é Linguagem" de Borgatto, Bertin e Marchezi (2009) para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, ancorado em teóricos como Bagno (2007), Bagno (2002), Bortoni-Ricardo (2014), Calvet (2002), PCN (1998), Bortoni-Ricardo (1945), Bortoni-Ricardo (2005), dentre outros. Estudar e descrever a variação linguística são o foco desse texto, voltado para o ensino de Língua Portuguesa.

O presente texto aborda a relação entre a variação linguística e o livro didático no âmbito escolar, em que será evidenciado e questionado o ensino de Língua Portuguesa, observando o uso e o ensino desse conteúdo em sala de aula e sua repercussão no aprendizado do educando, assim este texto enfatiza a sociolinguística e seu objeto de análise, a língua em uso e sua respectiva heterogeneidade, como principal foco no ensino da língua, pois sabe-se que a Sociolinguística é uma das vertentes que faz seus estudos enfocando a língua, cultura e sociedade, podendo-se afirmar que a língua e sociedade são duas realidades que se inter-relacionam de tal modo que é impossível conceber-se a existência de uma sem a outra.

Para tanto, é sabido que parte das escolas públicas propagam uma prática docente pautada no preconceito linguístico, o que muitas vezes causa certa estranheza, pois as discussões realizadas em relação a essa área de conhecimento no campo acadêmico ressaltam uma postura didática abarcada na ação/reflexão, em que se fundem os saberes teóricos aos práticos, capaz de tratar o fenômeno linguagem em sua plenitude. (BAGNO, STUBBS, GAGNÉ, 2002, p. 14):

> Quando se sai da esfera acadêmico-científica e se entra na sala de aula da grande maioria das escolas brasileiras, o que ainda se encontra é uma prática pedagógica de ensino de língua que revela pouca ou nenhuma influência de todas essas novas perspectivas de abordagem do fenômeno da linguagem [...].

Partindo do pressuposto de que é possível estudar, descrever e analisar os fatores estruturais e sociais ligados a variação linguística, buscando compreender o ensino com um novo conceito de aprendizagem, contrapondo aquele que somente propõe aprender o tradicional, sem conhecer as diferenças existentes na língua, o conceito de erro é sociocultural e depende da avaliação do meio que se está inserido.

Perante os estudos sociolinguísticos este fenômeno apresenta-se passível de ser explicado por teorias desta mesma vertente. Desse modo, evidencia-se a grande importância do estudo da concepção dessa diversidade da língua de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), pois frente aos fenômenos da variação não basta somente uma mudança de atitudes, a escola precisa cuidar para que não se reproduza em seu espaço a discriminação linguística.

Desse modo, o estudo apresenta as variedades linguísticas que mais se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática tradicional e as formas diferentes daquelas que se fixaram na escrita como se fossem desvios ou incorreções. A discriminação de algumas variedades, tratadas de modo preconceituoso e anticientífico, expressa os próprios conflitos existentes no interior da sociedade é o foco dessa discussão. Ao entender o papel do aluno como sujeito capaz de aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, ocorre à compreensão de que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana.

Considerando, portanto, que a escola tem papel fundamental de ajudar o aluno a compreender a realidade linguística existente na língua, com suas construções e variedades, a estrutura e o funcionamento dessa língua com todas as suas variantes sociais, regionais e situacionais. A proposta propõe um estudo sobre o uso do livro didático como suporte para o ensino de variação linguística no âmbito escolar, o manual escolhido para análise intitula-se "Tudo é Linguagem" das autoras Borgatto, Bertin e Marchezi (2009), trata de diversas formas de diversidades linguísticas dando o suporte ao processo de ensino-aprendizagem da cultura letrada, verificando o tratamento da variação linguística nesse importante instrumento. Por isso, o estudo tem como objetivo investigar a proposta de ensino de variação linguística presente em manuais didáticos, verificando por meio de análise de conteúdo como acontece na prática a propagação desse ensino.

Através de uma pesquisa qualitativa, com foco na análise de conteúdo, espera-se encontrar meios que possibilite a compreensão do objeto de estudo "o livro didático" perante a construção de saberes sociolinguísticos. Diante disso, buscou-se abordar a ciência que estuda as variações e seu objeto de estudo, discorrendo sobre os conceitos de variações apresentados pelos teóricos que abarcam essa temática e deixar claro a proposta didático-pedagógica presente no livro didático de Língua Portuguesa em relação ao ensino de variação linguística.

UM BREVE PERCURSO SOBRE A SOCIOLINGUÍSTICA ENQUANTO CIÊNCIA SOCIAL

A ampliação de estudos sociolinguísticos na escola tem sido alvo de discussões nas escolas públicas, em que estudiosos dessa área de conhecimento apontam para mudança de um ensino pautado na valorização da língua materna do educando, em que a escola promova práticas pedagógicas que contribuam para o entendimento do processo de formação da identidade linguística do aluno. Para tanto, é necessário compreender o contexto histórico dessa ciência enquanto fenômeno social. Bortoni Ricardo (2014) salienta o surgimento da sociolinguística (BORTONI, 2014, p. 11):

> A sociolinguística como uma ciência autônoma e interdisciplinar teve início em meados do século XX, embora haja vários linguistas que, muito antes dos anos 1960, já desenvolviam em seus trabalhos teorias de natureza claramente sociolinguística, como é o caso de Meillet [1866-1936], Bakhtin [1895-1975] e membros do Círculo Linguístico de Praga.

Mediante as discussões elencadas na citação, percebe-se então que desde os primeiros estudos desenvolvidos "[...] de 11 a 13 de maio de 1964, por iniciativa de Willian Bright, 25 pesquisadores se reuniram em Los Angeles para uma Conferência sobre a Sociolinguística" (CALVET, 2002, p. 20), na qual se iniciou a partir daí diversas discussões da relação língua e sociedade, pois os fatores sociais que existem em diversos grupos de falantes resultam na criação de diferentes línguas, de acordo com esses estudos que culminou-se a criação do termo Sociolinguística que tinha por objetivo descrever a língua e seus determinantes sociais e linguísticos levando em conta seu uso variável.

Com relação aos fatores sociais, têm-se como exemplos os fatores internos e externos que englobam desde a região do falante até o seu grau de escolaridade, nível de poder aquisitivo, idade, sexo, dentre outros fatores que os linguistas utilizam para promover o estudo das variações na sociedade.

Diante dos avanços da Sociolinguística nas últimas décadas, na qual, tem-se falado demasiado sobre as diversidades que existem na sociedade, nota-se que a relação entre a heterogeneidade linguística e o ensino de Língua Portuguesa torna-se incessante, em que entende-se que a linguagem é tida perante os estudos sociolinguísticos como heterogênea, ou seja, passível de mudanças (BAGNO, 2007, p. 6):

> Ao contrário da norma-padrão, que é tradicionalmente concebida como um produto homogêneo, como um jogo de armar em que todas as peças se encaixam perfeitamente uma nas outras, sem faltar nenhuma, a língua, na concepção dos sociolinguistas, é intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, instável, e está sempre em desconstrução e em reconstrução.

Segundo o pressuposto de Bagno, entende-se que a Sociolinguística procura enaltecer as mudanças que ocorrem na língua e como elas são ordenadas e condicionadas por fatores sociais e linguísticos, de cada grupo de falantes, com modos de falar específicos que são determinados por diversos fatores extralinguísticos trata-se de idade, sexo e região onde esses indivíduos estão inseridos, o que ocasiona a diversidade linguísticas, como já foi ressaltado anteriormente.

Entende-se assim, que a sociolinguística busca estudar as variações linguísticas e mostrar através disso que a língua é heterogênea, porém não deixa de ter uma organização, por isso "Um dos postulados básicos da Sociolinguística é o de que a variação não e aleatória fortuita, caótica – muito pelo contrário, ela é estruturada, organizada, condicionada por diferentes fatores [...]" (BAGNO, 2007, p. 6). Por isso, a língua não pode ser trabalhada separadamente ela é uma mistura de diversos povos e existe por diferentes razões sociais e culturais.

Sendo esse campo de estudo da Sociolinguística, aborda o uso da língua no contexto social, no qual, entende-se que (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15):

> A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade [...].

Diante disso, é pertinente que a escola frente do trabalho que a sociolinguística faz, apresente as diferentes maneiras que a sociedade lida com a diversidade da língua, o modo como algumas são tratadas seja de forma aceitável ou não, para que os alunos sejam capazes de distinguir e respeitar as diversidades que acontece na língua através das influências sociais. Faz-se pertinente lembrar que a escola que influência o estudo das transformações pela qual a língua passa no decorrer dos anos também forma alunos capazes de entender e respeitar os diferentes falares, possibilitando assim a integração social entre diversos falares.

O ENSINO DE PORTUGUÊS E A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA

Em decorrência das discussões sobre variação linguística, pode-se caracterizá-la como mudanças provenientes de fatores internos ou externos influenciados por razões sociais, de idade e grau de escolaridade que acontece na língua, em decorrência das diversidades de cada indivíduo o ensino pontua a necessidade de conviver e estudar essas variações linguísticas. Diante disso, sobre a explicação abordada no PCN-Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) de Língua Portuguesa de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, é relevante

pontuar que o referido documento destaca algumas abordagens relacionando o trabalho do professor em relação à aprendizagem do aluno, além disso, é apontado fundamentos quanto à propagação do preconceito no ambiente escolar, pois o professor ao fazer uso de práticas de leituras e escrita precisa articular métodos que favoreçam o entendimento da variação da língua enquanto cultura e identidade perante o ensino de Língua Portuguesa.

O objetivo do PCN (1998) é envolver os alunos em conteúdos, nos quais eles não tenham tanto conhecimento, para que os mesmos desenvolvam competências ligadas à comunicação tanto verbal quanto escrita, é importante entender e aprender na prática como ocorre a utilização desses elementos verbais que compõem o texto, sendo capaz de solucionar um problema e reformular suas ideias.

Mediante isso, faz-se necessário discutir sobre como ocorre às variações na língua, em que é importante que o aluno seja "[...] capaz de perceber que as formas da língua apresentam variação e que determinadas expressões ou modos de dizer podem ser apropriados para certas circunstâncias, mas não para outras" (BRASIL, 1998, p. 81). Assim, deve-se desenvolver uma prática pedagógica no contexto escolar que seja capaz de valorizar a língua materna do aluno, pois quando o mesmo chega à escola tem domínio discursivo suficiente para se comunicar nas mais diversas situações sociocomunicativas.

Portanto, para se trabalhar as variações linguísticas nos alunos "[...] não basta somente uma mudança de atitudes; a escola precisa cuidar para que não se reproduza em seu espaço a discriminação linguística" (BRASIL, 1998, p. 82). Desse modo, é importante que o professor articule práticas pedagógicas tanto na língua oral quanto na escrita voltadas para a variedade linguística. Porém o aluno deve entender que uma forma padrão far-se-á necessária, no entanto não impede que existam outras maneiras de se dizer uma mesma coisa. Por essa razão, percebe-se que a escola deve propiciar um ensino direcionado nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente, no tocante a necessidade que o aluno tem de se comunicar (BRASIL, 1988, p. 82):

> [...] É importante que o aluno, ao aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana. Para isso, o estudo da variação cumpre papel fundamental na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a proposta trazida a variação linguística de Língua Portuguesa é respeitar a linguagem do aluno. Para isso, observa-se que o professor ao entender que o falante nativo ao

entrar na escola traz um saber de sua língua, mesmo não sendo a forma culta da mesma, a partir disto, essa o possibilita a comunicação, pois ele consegui expressar-se por meio da língua que lhe é inata.

Tendo em vista os aspectos observados pelo referido documento em relação à variação, entende-se que uma nova postura na hora de adotar as diversidades da língua no contexto escolar vem sendo abordada, frente a isso o aluno amplia sua capacidade comunicativa, porém continua usando sua forma particular de se comunicar, apenas aperfeiçoando suas particularidades linguísticas.

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS "TUDO É LINGUAGEM"

Mediante discussões frequentes sobre como escolher o material didático instituiu-se o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no qual aborda a avaliação dos livros que são escolhidos para melhor atender a proposta curricular da escola, no tocante a aprendizagem das práticas de leitura, escrita, análise linguística e oralidade, em que Bagno (2007) ressalta, (BAGNO, 2007, p. 119):

> Os livros Didáticos de português deram um espetacular salto de qualidade desde que, em 1996, foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por meio do qual o Ministério da Educação avalia, compra e distribui obras destinadas ao ensino das diferentes disciplinas que compõem o currículo do ensino fundamental. O processo de Avaliação tem envolvido uma grande quantidade de linguistas e educadores, que vêm dando uma contribuição importantíssima para a elaboração de uma verdadeira política linguística exercida por meio do livro didático.

De acordo com o que este autor destaca os livros didáticos que trazem em seus conteúdos e atividades, o conteúdo variação linguística proporciona ao aluno a compreensão da diversidade que ocorre na sociedade. Perante isso faz-se necessário um estudo específico do livro didático. Nessa obra, a coletânea é organizada a partir de gêneros textuais. A leitura e a produção de textos são propostas importantes tendo em vista a contextualização em situações de uso e reflexões que possibilitam um processo importante de construção do conhecimento. Entre diversos pontos fortes, destacam-se o projeto de leitura e o bom material ilustrativo. O trabalho com os conhecimentos linguísticos, feito da mesma forma da gramática tradicional, envolve tanto a transmissão de conceitos como a contextualização das atividades em situações especifica de uso. Os pontos fracos são a pouca atenção dada aos gêneros orais e a variação linguística, bem como a ausência de orientação quanto à avaliação.

Merece destaque nesta obra a qualidade da coletânea, pela inclusão de grande variedade de textos verbais, literários ou não, de textos visuais e de textos que associam o verbal ao visual, diferenciados quanto ao gênero, tipo, su-

porte, época e autoria. Além da exploração dos textos das unidades, há textos compondo as atividades de produção e conhecimento linguístico. Acrescentam-se, ainda, os textos das coletâneas destinadas aos projetos de leitura, no final de cada volume. Os conhecimentos linguísticos ocupam grande espaço na coleção, caracterizando-se pela exposição de conteúdos gramaticais, seguida de numerosos exercícios de ampliação. Formulados a partir do material de leitura, esses exercícios, se mal administrados, podem inviabilizar a realização integral da proposta da coleção no tempo previsto para cada ano letivo. Ao longo dos quatro volumes, há uma gramática normativa didatizada, através da qual os alunos têm acesso a conteúdos de morfologia e sintaxe, comuns nessa etapa de escolarização, além de ortografia. A apresentação de fatos gramaticais e a prescrição de regras da língua escrita, em alguns casos, são feitas em paralelo a observações esporádicas que relativizam a noção de certo e errado, particularmente em relação ao uso oral e escrito.

No tocante a pluralidade de línguas que existe no Brasil o livro didático em questão menciona na primeira unidade tópicos referentes às variações linguísticas, usando por meio de gêneros distintos em cada caso como o conto, um gênero de oralidade, que é abordado nesta unidade, para explicar a linguagem que está presente neste tipo de narrativa, o livro busca mostrar ainda a gramática em uso e as variedades linguísticas, sendo que no final da unidade traz como desfecho uma produção oral ou escrita para que o aluno expresse seu entendimento sobre o tema discutido.

Com relação à pluralidade que vem desde a formação histórica do Brasil, percebe-se que diversos grupos formados através de determinadas culturas faz com que exista essa diversidade na língua, Bagno (2007, p. 126), destaca que:

> Por causa da formação histórica da sociedade brasileira, uma formação marcada por toda sorte de violência e de autoritarismo, existe na nossa cultura o mito muito poderoso do monolinguismo. Todo o discurso que circula na nossa sociedade carrega a noção de que ser brasileiro é sinônimo de ser falante de português. O Brasil, no entanto, está na pequena lista dos oito países que abrigam em seu território metade das línguas faladas no mundo.

O livro didático aqui mencionado não faz uso específico da linguagem oral, sendo que a mesma é vista como conversa em sala de aula e não como objeto específico de estudo. Ressalta-se, entretanto, que ao final de cada unidade são apresentadas sugestões de diálogos entre os alunos no qual o professor torna-se o mediador do assunto que cada aluno traz para a sala de aula, verifica-se um tratamento mais específico da oralidade, dirigido, especificamente, no caso da primeira unidade, ao gênero conto.

Em se tratando das variações linguísticas, esta análise ressalta as variedades da língua não se limitando somente entre as diferenças rurais e regionais,

destaca-se a partir da primeira unidade, a linguagem formal e a linguagem informal, no qual as autoras dão destaque ao modo como ocorre à adequação na fala de acordo com o contexto em que se está enquadrada.

Em termos gerais a Língua Portuguesa não possui forma única e acabada, percebe-se que o português que se aprende na escola é uma das variedades da nossa língua que foi estabelecida como norma-padrão por razões históricas e sociais. Não se destaca a variação somente sendo por região ou lugar ao qual o indivíduo habita, tais variações ocorrem tanto na situação em que é utilizada, como na faixa etária e o nível sociocultural das pessoas que a utilizam, quanto à intenção daquele que produz a mensagem.

Em relação às variantes características das variedades prestigiadas, o livro se direciona aos grupos sociais, se dividindo em idade, profissão e nível de escolaridade, referindo-se ao modo como duas pessoas que foram escolarizadas podem variar tanto em sua forma de expressar sua linguagem e na maneira como escreve uma carta, seja ela formal ou informal. Nota-se ao longo das unidades da referente obra o foco na linguagem coloquial ou informal e na variedade que é a forma de uso da língua considerada como a mais adequada para ser utilizada. As autoras trabalham através dos textos expostos nas unidades como ocorre a variação da escrita e fala no que diz respeito ao indivíduo inserido ao meio em que a linguagem é realizada, embasando-se tanto nas transformações da língua no decorrer dos anos, quanto no processo de aprendizado de cada pessoa.

Ainda as autoras ressaltam os conhecimentos linguísticos que ocupam grande espaço na coleção, caracterizando-se pela exposição de conteúdos gramaticais, seguida de diversos exercícios de aplicação, através destes o aluno tem a possibilidade de expandir os seus conhecimentos em relação aos temas e textos mostrados em cada unidade do livro.

Os livros didáticos avançaram em questão de qualidade desde 1996, quando foi criado o (PNLD) Programa do Livro Didático. Apesar de uma criteriosa avaliação feita pelo Ministério da Educação, juntamente com linguistas e educadores, o tratamento da variação linguística nestes continua sendo um tanto problemático (BAGNO, 2007. p. 2):

> [...] A variação linguística ou fica em segundo plano na prática docente ou é abordada de maneira insuficiente, superficial, quando não distorcida. Essas duas situações a gente pode encontrar, por exemplo, nos livros didáticos de Língua Portuguesa – muitos deles já avançaram de modo positivo no tratamento de outros aspectos da renovação do ensino, mas quando chega à vez da variação linguística o resultado quase sempre é insatisfatório.

A partir da análise feita do livro didático podemos observar que apesar do esforço em trabalhar as variedades linguísticas ainda impera a ideia de que

"o português são dois", quando na realidade, o português brasileiro são três: uma norma-padrão, que não é a língua de ninguém, um conjunto de variedades estigmatizadas e um conjunto de variedades prestigiadas, cada um deles caracterizando grupos sociais específicos. O livro traz a ideia de que a Língua Portuguesa não tem uma forma única e acabada. O português que aprende-se na escola é uma das variedades da língua que foi estabelecida como padrão por razões e características diferentes de acordo com a situação social das pessoas.

A variação linguística ocorre em todas as comunidades de fala. Não se limita esta análise apenas no uso da população rural, pobre, analfabeta e etc. Precisa-se demonstrar que a língua "culta" falada e escrita pelos brasileiros varia e não corresponde ao que está previsto na gramática normativa. O livro didático em questão apresenta-se tratando o conceito individualista do aluno preocupando em mostrar que não há forma certa ou errada de falar, mas sim apropriada de cada situação.

Diante disso, entende-se que há distinções entre fala e escrita, sendo a escrita homogênea e a fala lugar de variação, na qual a Língua Portuguesa recebe inúmeras influências, passando por mudanças ao longo do tempo, variando conforme o contexto em que é utilizada pelos seus falantes de acordo com a maneira que estes usam para se comunicar no âmbito social, percebe-se então que o ser humano para se relacionar faz uso de variados tipos de linguagens.

Contudo, entre todas as linguagens criadas pelo homem, no livro didático "Tudo é linguagem", as autoras destacam que a língua e a fala são as mais utilizadas, pois através delas os seres humanos podem expressar suas ideias e transmiti-las na sociedade, por meio de atitudes, como por exemplo: contar piadas, trabalhar, estudar, defender seus direitos e registrar acontecimentos. Assim, estas duas vertentes contribuem para que os indivíduos realizem seu papel social de comunicação. Desse modo, percebe-se (BORGATTO, BERTIN, MARCHEZI, 2009, p. 30):

> [...] dizemos que é uma variedade porque existem outras, que ocorrem com características diferentes de acordo com: a região, o espaço geográfico a que o usuário da língua pertence; a situação em que é utilizada; a faixa etária e o nível sociocultural das pessoas que a utilizam; a intenção daquele que produz a mensagem.

São esses fatores extralinguísticos que permeiam a variedade principalmente da fala e a caracteriza individualmente através da comunicação dos falantes em cada local, de determinado modo e de acordo com o intuito pelo o qual se expressa o falante de determinada língua. Logo, o livro didático apresentado aborda a variação linguística de acordo com o contexto do indivíduo, além disso, explica que a norma-padrão é um dos meios pelo qual a Língua Portuguesa procura adequar à língua no contexto formal, porém nota-se que as variedades existem, fazendo parte da cultura do indivíduo.

CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa se propôs, como objetivo geral, analisar a variação linguística presente na sala de aula e como ela é abordada pelo material didático, no qual foram analisados os conteúdos trabalhos no livro "Tudo é linguagem". O estudo elencou-se no PCN (1998), que analisa a proposta da variação linguística no livro didático.

Diante desta análise pode-se perceber que mais métodos de se trabalhar com a variação linguística poderiam ter sido inseridos no livro didático "Tudo é linguagem", porém faz-se necessário ressaltar que o material apresenta conteúdos sobre a importância desse estudo no campo do ensino de Língua Portuguesa.

Mediante isto, os autores citados neste texto são a base de qualquer estudo relacionado a variação linguística, pois ressaltam o porquê e justificam a necessidade de se utilizar conteúdos que retratem a diversidade que existe na língua. Além da contribuição que deram para enfatizar as discussões levantadas nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

BORGATTO, BERTIN, MARCHEZI. **Tudo é Linguagem**: língua portuguesa. São Paulo: Ática, 2009.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, GAGNÉ, STUBBS. **Língua Materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BRAZIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: língua portuguesa. Brasília: MECSEF, 1998.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós cheguemu na escola, e agora**: sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

CALVET, Louis. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

A TRADUÇÃO COMO ARTE OU A ARTE DA TRADUÇÃO

Fernanda Rocha Bomfim Carvalho

A arte é entendida historicamente como um fazer remoto aos critérios estabelecidos pela antiguidade. Neste período, a arte era apreciada em razão da eficiência técnica nela demonstrada e também pela apreciação moral ou social dos seus efeitos, já que era considerada como algo que atendia a um determinado interesse, ou seja, ao público que a compreendia culturalmente. Desse modo, este trabalho pretende mostrar por meio de pesquisa bibliográfica a atitude desinteressada que se impõe um tipo característico de percepção: a estética da tradução, que destaca a possibilidade de contemplação, compreensão e fruição de belezas, embasadas, em Kant, no livre jogo que implica uma associação entre imaginação, entendimento e tradução ou vice versa. Para tanto se utilizará de autores como: Berman (2002), Adorno (1962), Aguiar (2000), Benedetti (2005) Benjamim (2001). A proposta deste texto é examinar, no contexto da arte literária, os princípios básicos para a compreensão dos modos de experimentação estética, feito por meio da tradução, observando as dimensões lúdica, criativa, formativa, comunicativa e processual que são colocadas como esteios de conduta para abertura à recepção.

A arte foi postulada por muito tempo por todos os critérios, métodos e normas que a envolviam desde os tempos antigos. Eram, portanto produzidas com um único intuito, o de privilegiar quem a fez. Nesse sentido, a razão era um dos elementos que se faziam apreciados para a valorização da obra de arte e do artista, pois esta estava diretamente ligada ao interesse de quem a apreciava e a compreendia.

As diferenças sócio-econômicas eram o elemento que demarcava a divisão entre artes servis e artes liberais; deste modo, confirmava-se a separação entre a categoria dos artífices (e aqui estava incluso o artista), encarregados dos ofícios que aliavam o útil ao belo (escultura, pintura etc.) e aquela dos homens cultos e cavalheiros, responsáveis por atividades supostamente maiores como a música, a poesia e o teatro. Os movimentos artísticos manifestavam-se como uma forma de fazer em função de sua adequação a uma dada finalidade, já que tanto a atividade do tecelão quanto a do pintor faziam parte desse universo, pois como toda e qualquer atividade produtiva, nela está inclusa também a arte.

Na Idade Média, manteve-se ainda essa não diferenciação entre arte e técnica. Foi a partir do Renascimento que se vislumbram os prenúncios de efetivação da separação entre obra e artefato. A escultura e a pintura passam a ser inclusas no contexto das artes conhecidas como liberais. Como dizia Shakespeare "o artista é posto em evidência pela sua condição de erudito e cientista, e a arte tende a evidenciar-se pela natureza predominantemente intelectual da sua apreciação".

Lentamente, esta tendência foi se firmando por entre o barroco e o neoclássico, até que no século XVIII, com a publicação de alguns trabalhos, deu-se a constituição da estética como disciplina autônoma, caminhando-se decisivamente para a separação entre o artista e a sua arte. Conquistou-se aí a arte a sua autonomia, distinguindo-se do artesanato e da noção de um fazer voltado para o aspecto executivo e como matéria prima que servia a um determinado interesse. Foi a partir daí que se confirmou a distinção da arte como simples fazer manual para a ideia de arte associada à beleza, o que chamamos hoje de belas-artes.

Com a sequência de estudos, já não prevalecia mais o desinteresse, a atitude estética apareceu como um modo especial de atenção prestada aos objetos, evidenciando uma forma diferente de representá-los e contemplá-los, tornando possível uma atenção centrada impreterivelmente na sua presença sensível, na forma mais bela que se exibe pela sua finalidade que exageradamente se tornará sem fim. Desse modo, a atitude desinteressada impôs um tipo característico de percepção: a estética, que destacou a possibilidade de contemplação, compreensão e fruição de belezas, embasadas, como diria Kant, no livre jogo que implicou uma associação entre imaginação e entendimento ou vice versa. Esse desinteresse impôs a presença da obra como uma finalidade sem a representação de um fim, capaz de agradar universalmente e sem conceito. Segundo Kant "o ato perceptivo, proposto na intenção de favorecer essa "contemplação desinteressada", enfatizou, independente de função ou propósito, a obra com meta específica, ou melhor, aquela que "[...] tinha a sua meta e o seu objetivo inerentes em si mesma". Neste caso, a arte não era, então, um simples fazer que põe como meta a realização de um determinado objeto ou utensílio, mas sim uma atividade que recuperou nesse fazer a experiência sensível como forma de abertura à receptividade.

UMA DISCUSSÃO CONCEITUAL

Admitir o conceito de arte como conhecimento, tornado absoluto em si mesmo, não é suficiente para justificar a possibilidade de a obra mesmo sendo ela por ela mesma, no intuito de chamar a atenção do receptor. Quando a arte passa a se valer principalmente de linguagens denotativas que produzem mensagens como cópia ou reflexo da realidade, relega-se a um segundo plano a possibilidade de a obra comportar-se com uma gama de significados. Nestes casos, ocorre a dominância da função referencial da linguagem segundo Jakobson, que organiza os signos ao pôr em evidência o referente ao assunto ao qual a mensagem se refere. Portanto, como observa Payreson, nestas situações, "a obra de arte tende a comunicar". Nesse sentido, ela se destaca como uma mensagem que transmite uma informação objetiva sobre a realidade, representando objetos, temas, assuntos, mesmo sendo estes inerentes a tal situação,

e assim provoca o desvio da atenção do receptor para o objeto de que se fala e não para a obra em si mesma. Por conseguinte, não captura o receptor pelo que a obra é em si mesma, mas pelo que ela referencia, e é por meio deste princípio que o papel do tradutor se faz essencial.

Não se justifica dizer que uma obra de arte expressa qualidades emotivas, cabe sim dizer que, antes de tudo, que ela as contém. Logo vale salientar que em toda leitura de uma tradução ou contemplação de uma obra traduzida, é preciso ter presente o princípio da coincidência expressada pelo autor da obra, com base no qual Pareyson?? afirma que "... não há nada de físico que não seja significado espiritual nem nada de espiritual que não seja presença física". O que de fato vem reforçar é que "... na arte não há diferença entre estilo e humanidade, porque o estilo é humanidade em termos de arte e a humanidade só está presente como estilo". Sendo assim, a noção de arte como simples expressão dos sentimentos do criador deve ser contraposta a ideia de expressão, proposta por Bosi e admitida como "... algo que se pressupõe existir entre uma fonte de energia e um signo que a veicula ou a encerra".

O objeto estético que se pressupõe a contemplação mostra-se, então, a um só tempo, sensível e expressivo. Limita-se entre privilegiar, de um lado a sua dimensão física e do outro a sua dimensão significativa observando não só a forma, mas também o sentido. O que vem referenciar a noção de que traduzir na verdade é se encarnar nas formas materiais, constituindo-se como beleza e distinguindo-se no pressuposto de a obra só fazer-se presente por incorporar à matéria a uma ideia. Portanto, é quando o material se vê espiritualizado na arte da tradução que se desenvolve a revelação cognitiva da verdade e a revigoração do receptor, ou seja, sua compreensão. Sobressai então nessa perspectiva a noção de arte como emancipação da ideia, que necessariamente deve estar representada numa forma concreta e sensível. A função da arte seria, então, conciliar as nações, como diria Fernando Pessoa: "o que em mim sente, está pensando", não se prestando a simples imitação ou expressão da emoção do artista, também conhecido como autor.

O impulso de compreender, considerado como equilíbrio entre forma e sentido, sensível e inteligível, material e espiritual, manifesta-se naquilo que Schiller define como beleza. "O objeto belo, seja artístico ou natural, seria justamente aquele que proporcionasse as experiências simultâneas entre estes dois pólos".

Essa noção do impulso para o jogo de compreensão é entendida como "atividade formadora" do sujeito, estabelecido como mediação entre sensibilidade e pensamento. Ao se fundirem o sensível e o espiritual introduzem-se um estado intermediário que implica o desaparecimento das especificidades únicas, fazendo surgir um novo estado, o estético, que dá liberdade às forças da mente e desdobra em liberdade as forças da sensibilidade, e que é entendida por compreensão.

Se, de um lado, como comenta Milton, o pensamento ganha em variação e improvisação, do outro, a sensação conquista lei, unidade, forma e conteúdo. "Todavia, uma lei não universal, uma unidade não impositiva e uma forma não canônica". A forma livre, explicitada na fusão entre sensibilidade e razão, seria aquela em que o jogo estético impõe-se a si mesmo, sempre inventada a cada nova situação. Sob esta perspectiva, torna-se clara uma dialética entre o prosseguimento de regras, contudo admitidas como regras que só adquirem sentido, pois alimentam a criatividade do tradutor, melhor dizendo.

Desta maneira, se esse jogo estético proporciona desprendimento e liberdade que justificam uma atividade expansiva por parte do sujeito, é aqui, então, que se abre a noção de jogo tradutório no contexto da recepção estética. Ao perceber a obra, por meio de uma recepção entre o sensível e o racional, o receptor vai, pouco a pouco, reinventando e recriando as regras, sendo a ele possibilitado expandir as suas capacidades criativas e expressar-se por meio de uma atividade espontânea sem fim específico a não ser a própria prática a ela inerente.

Milton afirma que a tradução se mostra na tendência entre a "luta por alguma coisa em contraponto à "representação de alguma coisa", considerando que estas duas funções da tradução podem confundir-se, de modo que ele pode vir a representar uma luta, ou, até mesmo, tornar-se uma luta para melhor representar alguma coisa. Portanto, o que nos remete ao pressuposto de que seria nesta transposição, entre representação e representado, que a noção de tradução se impõe como forma de permitir a experimentação da obra por parte do receptor.

É esta também a perspectiva defendida por Milton, ao admitir que "este tipo de recepção pressupõe a tradução estética, no qual a cada representação a obra se transforma, tornando manifesto aquilo que nela estava latente. Ao se traduzir, a obra alcança o seu verdadeiro motivo de ser, mostrando sua verdade que antes estava oculta. A obra seria, assim, o guia, independente da diversidade das representações a ela inerentes, sendo que é nesse diálogo, do leitor com a obra, que se dispõem os significados possíveis. O que a tradução possibilita é justamente a construção dessas várias significações por meio das possíveis e contínuas representações. Deste modo, a tradução de uma obra mantém com o leitor o respeito à recriação ou reinvenção dos sentidos a ela imanentes, tornando acessíveis por meio das representações.

Cada encaminhamento do leitor, se visto como um processo de tradução seria, conforme Campos, uma escolha realizada como atuação e atualização da poética literária, estabelecida segundo um critério de variação de funções e dado a partir da criação e cultura. Numa analogia à argumentação desse autor, este receptor seria então aquele que, segundo Milton ao olhar criativamente, tornar-se-ia "capaz de ver o passado em seu lugar com suas definidas diferenças em relação ao presente e, no entanto, tão cheio de vida que deverá parecer tão presente para nós como o próprio presente".

A dialética entre a recepção, nesse sentido é representada pelo leitor e a produção pelo autor. Destaca-se um tipo de colaboração, de recriação, melhor dizendo, de tradução criativa, que distingue e inscreve um ato solidário entre as estratégias textuais inseridas na obra, semelhantemente ao que ocorre no ato de leitura pressuposto pela estética da recepção. Aqui, a obra é concebida como uma estrutura aberta em que se deve desenvolver um sentido que não é desde o princípio revelado, mas sim deve ser concretizado no desenvolver das sucessivas recepções.

A tradução torna assim um manifesto no processo em que não se visa captar no original um consenso, um restrito significado, mas sim evidencia uma leitura que se nutre de conflitos que, como elucida Campos, refere-se ao "revezamento de interpretantes que é descrito como uma série infinita repensada no plano dos encadeamentos culturais como ilimitada. Em um sentido amplo, como acrescenta Bachelard, "essa operação assegura leituras não semelhantes e não objetivas, trazendo à tona distintas possibilidades de interpretação, mas com sentido único" e, em um sentido estrito, ela garante o resgate do código extra, referido como o espaço da função poética de Jakobson, vista como aquela função que se volta para a materialidade do signo.

Nesta perspectiva, a recepção, como diz Costa em relação à tradução procuraria mostrar "o desempenho da função poética na obra literária e transformá-la no resultado dessa desconstrução em metalinguagem para delimitar a estratégia de reconstrução pertinente a língua de chegada. Desta maneira, ao exercer a atividade de tradução criativa em ambos os sentidos antes referidos, como crítica e como recriação, o leitor estaria lidando justamente com o que Campos define como "limites da traduzibilidade" da obra, que paralelamente se confirma em um "deslimite", já que quanto mais "intraduzível" referencialmente, mais "transcriável poeticamente" o texto se mostra. O paradoxo, com que neste caso, o receptor se depara está em trabalhar o caráter de abertura que as obras impõem e sugerem, colocando, desse modo, em suspensão o que há de compreensível na mensagem. Ao diversificar o repertório, ampliando a sua competência com a linguagem, o que este tipo de leitor torna evidente é a atividade de reorganização da forma, de compreensão da obra, de constituição do sistema de signos que expõe a informação estética.

No entanto, ao ser considerada "não como o fechamento de uma realidade estática e imóvel, mas como a abertura de um infinito que se fez inteiro recolhendo-se em uma forma", a obra impõe-se como lei do processo que a produz e do processo que a interpreta, pois resume em si mesma os procedimentos que implicam a sua completude, mas que ao mesmo tempo distinguem-se como princípio de novas transformações. A leitura de uma dada obra implica reconstruí-la e recriá-la. O leitor, ao executar, interpretar e avaliar a obra apodera-se do modo como ela foi feita, já que a leitura é efetuada pela

restituição ou recuperação da compreensão a ela inerente. O tradutor capta o que já existe na obra, devendo "reconhecer, naquilo que ela é aquilo que ela quis ser". O acesso à obra é dado pelo ato de leitura que se efetiva pelas suas execuções, interpretações e avaliações. E a partir daí ela pode ser reconstruída na plenitude de sua realidade sensível, alcançando-se afinal o momento da contemplação. É pela dialética entre forma, que a obra mantém-se na sua, uma só completude, tempo em que revela o seu significado e o seu valor artístico, abrindo-se a múltiplas leituras.

É como objeto físico e perceptual que a obra destaca-se como elo entre produção e recepção. A sua fluidez, que presume o processo de recepção, desenvolve-se a partir das recodificações da proposta do autor. Tal procedimento produtivo e formativo tende a recuperar ou adotar o ritmo da obra, que só se exibe para aquele que sabe colhê-la no seu próprio movimento, devendo o leitor "circular através da lei de coerência que a mantém unida numa estrutura perfeita e numa totalidade indivisível". A noção de arte como formatividade admite a tradução não como um ato passivo. Apesar de a obra manifestar-se como uma forma acabada e fechada "em sua perfeição de organismo perfeitamente calibrado", assim decorrente em razão da sua produção, ela é também aberta, passível a diferentes interpretações, sem que venha a alterar em sua reprodutível singularidade. Como acrescentaria Bachelard, a um só tempo a obra se mostra como uma teia de efeitos comunicativos originariamente proposta pelo artista, pode ser infinitamente atualizada, incorporando à cultura, os gostos, as tendências individuais de cada leitor.

A noção de obra como um todo salienta essa condição essencial de toda obra de arte, aplicável a qualquer fenômeno artístico, que é ser virtualmente aberto a infinitas releituras e, consequentemente, mostrar-se de acordo com as vivências pessoais de cada leitor. Cada nova tradução é diferente da anterior, e o fundamento que a sustenta é determinado tanto pela natureza da obra como pela singularidade da pessoa que a interpreta.

Neste sentido, Pareyson afirma que "a infinidade e a diversidade das execuções não comprometem em nada a identidade e a imutabilidade da obra". Esta afirmação evidencia a prenunciação estética de toda obra literária para absorver uma multiplicidade de interpretações, disponibilizando-se para o ato de contemplação, mesmo que, sob o ponto de vista poético, não exista intencionalmente um programa operacional propondo a inclusão do leitor como agente produtivo da execução da obra. Neste pressuposto, poderíamos admitir que qualquer que seja a obra, ela se mostra aberta ao leitor, pois a meta do tradutor é justamente "captar e interpretar a essência da obra literária, e que a sua execução seja a própria obra em sua plena realidade". Dessa maneira, cada nova tradução implica uma nova interpretação que, por sua vez, "é para cada um a própria obra". Assegura-se, contudo, que as várias interpretações não se excluem entre si, e que são definitivas sem se negarem umas às outras.

De qualquer forma, cabe destacar, mesmo que pareça um paradoxo, que, sob o plano da estética, é o acabamento da obra literária que assinala o início do trabalho do leitor assim como é o caráter definitivo da forma que força e estimula a interpretação. A abertura da obra a uma multiplicidade de interpretações que decorre do caráter de definição e contemplação da obra enquanto forma não se confunde com a problemática do não acabamento da mesma em função da poética proposta.

A ideia de que cada tradução é, assim, uma interpretação e uma execução, pois em cada tradução a obra revive numa perspectiva original, evidencia um ciclo de alimentação recíproco entre o pólo da produção e o da recepção. Este modo não passivo de consumo da obra produz sempre variadas interpretações que, por sua vez, fomentam novos trabalhos, novas descobertas que então realimentam esse processo de recepção estética.

Ao recuperar a proposta de que novas técnicas transformam o regime e as configurações do imaginário, remetendo à elaboração de modelos de comportamento adaptados às condições existenciais emergentes, a estética da comunicação pretende dar continuidade ao trabalho das vanguardas, no intuito de utilizar os instrumentos atuais da comunicação para manifestar uma nova sensibilidade e provocar experiências estéticas de uma nova espécie.

Esta teoria pressupõe uma mudança de foco de atuação: passa-se da produção de objetos para invenção de modelos e sistemas tradutórios. O artista propõe seus modelos como alternativa, seus próprios valores como ética, segundo Bachelard "perseguindo sua produção simbólica por meio de ações transgressoras. Estas atividades procuram revelar a mudança emocional a ser liberada pela experiência da presença e ação à distância, e também pelo senso de ubiqüidade e simultaneidade". Ao tomar como objeto a própria comunicação, o artista age sobre o espaço da informação utilizando-se da capacidade de múltipla comunicação. A estética da comunicação não só propõe a troca de objeto, mas também a mudança de meios. O artista reintroduz, dentro de sua função original, a noção de estética como sistemas de signos, de símbolos e de ações.

A sua função de produzir sentido alia-se também à de formular trocas de informação. As noções de *feed-back* e de retroatividade agilizam e organizam novas práticas que favorecem a constituição de um espaço de comunicação social. Na busca por essa nova sensibilidade, rompe-se com categorias estéticas tradicionais, cabendo ao artista produzir sentido ao propor e potencializar as estratégias de comunicação, ficando com o leitor o papel de atualizá-las. Com a estética da comunicação, de acordo com Costa, a noção de sublime pertence à arte. Ao ser "tornado objeto" pela disposição que nasce não da forma do objeto, mas da relação com a situação-objeto, o sublime passa a ser oferecido à contemplação, sendo consumido como uma nova forma de composição do es-

pírito. Neste caso, as tecnologias de comunicação capturam a natureza, e o restituem "ofertando-o como possibilidade de fruição socializada e controlada".

A proposta da tradução se estrutura com base neste fundamento, instaura-se na ideia de verter e construir parâmetros artísticos tradicionais. Efetivados por meio das funções de transmissão e de difusão de qualquer língua, mostrando a proposta de construção de um novo tipo de realidade sensível. O tradutor, agora como arquiteto de informação, lança mão de experiências em que o leitor inserido em um espaço de comunicação social torna-se agente produtivo do processo de leitura. Este último efetiva as práticas propostas pelo artista, que se caracterizam pelo compartilhamento da informação, por não priorizarem os conteúdos, mas sim as possibilidades de estabelecimento de relações. Cada leitor passa a ser então o ator que articula os sistemas de símbolos, signos e ações, mantenedores das compreensões possíveis. Com base no conceito de arte como comunicação, consolida-se a idéia de a obra literária se firmar na troca entre os distintos sujeitos, e os possíveis sentidos são construídos a partir de relações descentralizadas, estabelecidas na supremacia do processo e do acontecimento como elementos que asseguram aos leitores a possibilidade de recriar imaginários.

CONSIDERAÇÕES

A proposta deste texto foi examinar, no contexto da arte literária, os princípios básicos para a compreensão dos modos de experimentação estética, feito por meio da tradução, observando as dimensões lúdica, criativa, formativa, comunicativa e processual que são colocadas como esteios de conduta para abertura à recepção.

REFERÊNCIAS

ABRAMS, M. H. et al. 55. 2004 – **The Norton Anthology of American Lierature**. New York, 2004.

AGUIAR, Ofir Bergemann de**. Abordagens teóricas da tradução.** Goiânia: Ed. da UFG, 2000.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço.** Trad. Antônio da Costa Leal e Lídia do Valle Santos Leal. Rio de Janeiro, Eldorado Tijuca, s.d./ 176 p.

BASSNET, Susan. **Estudos de Tradução: fundamentos de uma disciplina**. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

BENEDETTI, Ivone C. (2005) "**A crítica de traduções**". *Tradução em Revista* 2, p. 69-75.

BERMAN, Antoine**. A prova do Estrangeiro**: cultura e tradução na Alemanha romântica: Helder, Goethe, Schleguel, Novalis, Humboldt, Schleiemacher, Holderlin/Antonine Berman: Tradução de Maria Emília Pereira Chanut – Bauru, SP: EDUSC, 2002.

CABRINI, Adriana de Cássia Garcia. **Venturas e desventuras do fazer tradutório:os rastros do tradutor nos caminhos da tradução**. *Falla dos Pinhaes*, EspíritoSanto de Pinhal: CREUPI, v.2, nº 2, 2005.

CAMPOS, Haroldo de. **Metalinguagem. Ensaios de teoria e crítica literária**. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1976.

D'ABLACOURT, Nicolas Perrot. Prefaces to Tacitus and Lucian. Trad. Lawrence Venuti In: Venuti, Lawrence. **The translation studies reader**. 2ª ed. New York: Routledge, 2000.

KANT. Estética Transcendental. In. **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultura, 1996.

MILTON, John, 1956 – **O Poder da Tradução** – São Paulo: Ars Poética, 1993.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária – prosa**. São Paulo. 1965.

FORMAÇÃO DE LEITORES LETRADOS: conceitos e práticas da pedagogia da leitura

Cleonice Maria Cruz de Oliveira

Este trabalho é o resultado parcial de um estudo que vem sendo desenvolvido no curso de Letras, na UEG, Campus Jussara, sobre pedagogia da leitura, na perspectiva do letramento. O estudo está embasado teoricamente em Solé (1998); Bertoni-Ricardo *et ali (*2010); Freire (1996; 2005); Kleiman(1995); Oliveira (2010; 2011; 2014); Rojo (2009); Soares (2004; 2006); Schneuwly e Dolz (2004). O objetivo é compreender melhor como o professor num processo de formação, seja inicial ou continuada, e consequentemente, em sua prática docente, pode colaborar com os alunos, no ato da leitura, realizando leitura de forma compartilhada, como tutor do aluno, utilizando, para isto, a didática do protocolo de leitura. O trabalho é o resultado parcial dos estudos realizados com os alunos no PIBID, do curso de Letras em 2015, com o subprojeto "Formação de Professores na Perspectiva do Letramento".

A escola é o espaço culturalmente instituído para se ter acesso aos conhecimentos acumulados no decorrer da evolução da sociedade, com esta especificidade passa-se a ser o local de ação, de prática pedagógica institucionalizada, organizada e intencional. O cotidiano do professor requer atitudes em busca de compreender os processos de ensino-aprendizagem, os conhecimentos curriculares, os objetivos do ensino articulados à metodologia e ao conhecimento prévio dos alunos (OLIVEIRA, 2011).

A prática docente requer inúmeros conhecimentos, tanto no que se refere aos conteúdos conceituais, procedimentais, atitudinais (ZABALA, 1998), quanto aos processos de aquisição do conhecimento, a didática, o processo de avaliação, enfim, o que ensinar, como, quando e por que ensinar, partindo do pressuposto de que a escola é formada por organizações instituídas (formais) e instituintes (LIBANEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003), criadas pela própria escola de acordo com a realidade dos alunos, com os valores, crenças, concepções de vida, de sociedade, postura profissional e ética dos professores e as normas e procedimentos internos da escola.

Os aspectos pedagógicos são, historicamente, objetos de estudos e reflexões. Os saberes didáticos, específicos de sala de aula, também os são. Entretanto, tem-se observado nos últimos anos uma ênfase nos aspectos pedagógicos, deixando um pouco à margem a didática, vista apenas como uma técnica do como ensinar, e como técnica às vezes é marginalizada. Nos espaços de formação de professores, chega a ser pejorativo enfatizar técnicas, estratégias de ensino, mas sabe-se que o professor em formação precisa ter conhecimento de ações desenvolvidas por seus pares sobre como são organizados os proce-

dimentos, e respectivamente, os resultados alcançados no processo de ensino-aprendizagem. Como os alunos que apresentam mais dificuldade em aprender a ler e interpretar participam das aulas de leitura? Como os professores preparam estas aulas para colaborar com a aprendizagem destes alunos? Todos estes questionamentos requerem das instituições formadoras de professores ações que colaborem, de forma significativa, com a formação de licenciandos e licenciados, tendo um diálogo constante entre teoria e prática pedagógica. Quando se refere ao ensino da leitura, isto é mais desafiador ainda, pois sabemos que no Brasil apenas, aproximadamente, 27% da população entre 16 e 49 anos de idade são leitores proficientes (INAF, 2012).

A formação do professor, em especial a do professor de Língua Portuguesa, é essencial na formação do aluno, por isso a preocupação com a relação teoria e prática dos trabalhos com os gêneros textuais, na perspectiva do letramento. Vale destacar que, não é somente os professores de Língua Portuguesa que são professores de leitura, todos o são. A leitura e a escrita fazem parte da cultura, da comunicação, possibilitam ampliar os conhecimentos, propagam informações, valores, normas, cultura, mas também trazem consigo o poder implícito da linguagem (BAKHTIN, 1992). Como a leitura e escrita não são neutras, a educação e o letramento que delas emergem também não são (OLIVEIRA, 2011).

Fazendo um retrospecto, sabe-se que um dos maiores avanços da humanidade foi à possibilidade de transformar a oralidade em registros através da codificação, e consequentemente, da decodificação, especialmente a partir do advento do alfabeto há milhares de anos. O registro das ideias, dos desejos, das paixões, dos amores, dos negócios, etc. fez ampliar a comunicação entre os homens em diferentes espaços e tempos. No decorrer da história, especialmente com a imprensa, o material impresso foi sendo disseminado cada vez mais, e hoje estamos inseridos numa sociedade com escrita por todos os lados que olhamos. Vivemos, portanto, numa sociedade grafocêntrica. Em nosso cotidiano, do momento em que se acorda até o final do dia, entra-se em contanto com uma grande variedade de textos em seus suportes, como portais de internet, jornais, revistas, livros, outdoors, faixas, placas, etc. Até nas roupas usa-se muito da escrita e de imagens.

Neste sentido, aprender a ler é fundamental para inserir-se nesta sociedade contemporânea que se comunica, cada vez mais e mais rápido, por meio dos muitos e variados meios de comunicação, e estes tem rompido fronteiras e diminuído distâncias. Hoje se gasta apenas segundos para se comunicar com pessoas em lugares distantes, até em outros países, coisas que, em apenas algumas décadas, era difícil de acreditar tamanha façanha. Se se analisa a história da leitura, ela está diretamente relacionada com a aprendizagem - que era entendida há alguns séculos como superior à escrita -, com a divulgação

do material impresso e com a metodologia da leitura, inicialmente, realizada prioritariamente em voz alta (CHARTIER, 1988).

Sabe-se que a questão da leitura não se restringe ao acesso, ao aprender a ler, mas especialmente, ao adquirir vários procedimentos e habilidades que transformam um mero decodificador em um leitor proficiente. Para Frank Smith (1999), a compreensão da leitura depende da relação entre os olhos e o cérebro. Nas ultimas décadas, houve um avanço significativo nesse campo, mas ainda não se conseguiu desvendar a complexidade do ato de ler. Quanto mais conhecimento se tem sobre o assunto, mais rápido pode-se ler, ao contrário, se desconhece o assunto a leitura será mais lenta. Uma criança ainda não alfabetizada pode ter muitas informações a respeito do assunto de um texto, e mesmo assim não será capaz de ler, pois ainda não dispõe dos recursos necessários à decodificação, estratégia necessária à leitura. Ela tem conhecimento prévio, mas não é capaz de desvendar a informação captada pelos olhos. O contrário ocorre também, às vezes o leitor domina à linguagem escrita, lê, mas falta familiaridade com o assunto tratado, acaba, portanto, não compreendendo o assunto que se tem diante dos olhos. Para CHARTIER (1988,p.123) "[...] a leitura é prática criadora, actividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros". Por isso, ao ler cada um faz uma relação interna com seus conhecimentos prévios sobre o assunto, suas expectativas e finalidades da leitura.

A leitura como prática social é um meio e não um fim. Fora da escola não se decodifica letra por letra, palavra por palavra, lê se textos significativos, com objetivos claros; ler para quê, quem escreveu, porque escreveu, a quem se destina o texto, etc. Lê-se, assim, para atender uma necessidade pessoal.

De acordo com Solé (1998), ler é um trabalho ativo na busca da construção de significados e ao ler utiliza-se de várias estratégias, como, *estratégias de seleção* que permite que o leitor se atenha apenas aos índices úteis, desprezando os irrelevantes. Exemplo: não se detém à letra "u" depois do "q"; *estratégias de antecipação:* antecipa-se letras, palavras e até significados dependendo do grau de informação que já se tem sobre o assunto, assim tornam-se possível prever o que está por vir. O gênero, o autor, o título e muitos outros índices nos indicam o que é possível encontrar em um texto; *estratégias de Inferência:* permite captar o que não está dito no texto de forma explícita. São adivinhações baseadas nas pistas que o próprio autor deixa e também pelo conhecimento que tem sobre o assunto; e*stratégia de verificação ou checagem:* tornam possível o controle da eficácia ou não das demais estratégias, permitindo confirmar, ou não, as especulações realizadas. Portanto, um leitor utiliza-se de todas as estratégias de leitura mais ou menos ao mesmo tempo; *seleciona, decodifica, antecipa, infere e verifica.* Assim, contraria-se a ideia, hegemônica, que ler é decodificar, é necessário decodificar, mas não é a única estratégia de se ler,

tanto para leitores proficientes quanto para os aprendizes da leitura. Neste sentido, a leitura não pode ser vista como um procedimento qualquer, que se realiza para fazer algum tipo de atividade, principalmente na escola, que culturalmente é o espaço de aprendizagem da leitura. Por isso a leitura, entendida como desenvolvimento de habilidades, requer saberes específicos por parte dos professores para orientar e colaborar com seus alunos. Não basta solicitar que eles leiam, usando o verbo no imperativo. É preciso de uma Pedagogia da Leitura, tanto os professores unidocentes, quanto os especialistas.

No âmbito da leitura destaca-se os procedimentos, como a leitura em voz alta, a silenciosa e, especialmente, a compartilhada. Conceito doravante discutido neste trabalho.

Muitas vezes a leitura coletiva, em que cada um dos envolvidos no processo lê um pequeno fragmento do texto, é entendida como leitura compartilhada. Neste trabalho, leitura compartilhada é na perspectiva de Isabel Solé (1998) e Bertoni-Ricardo *et al* (2000), em que o professor é mediador, tutor no ato da leitura com seu aluno. Mas é importante entender os objetivos da leitura. Pois este é, precisamente, o primeiro foco ao selecionar um material para se ler. A pergunta-chave é ler para quê? Para responder esta pergunta, encontramos em Solé (1998) algumas respostas. Assim lê-se para obter uma informação, seguir instrução, para aprender, por prazer etc.

AJUDANDO O ALUNO A COMPREENDER O OBJETIVO DA LEITURA

A leitura é uma habilidade que requer ser desenvolvida, e como está relacionada à cognição, aos processos mentais, envolve diversas habilidades, como as já mencionadas.

Da mesma forma que as habilidades são várias, os tipos e procedimentos também variam. Na visão de Paulo Freire (1996; 2005) há a leitura de mundo, que antecede a leitura da palavra, há uma "palavra mundo" que não pode ser esquecida, pois são os saberes do individuo adquiridos em seu contexto social, em sua história de vida, seja qual for. É sua relação com a natureza, com o trabalho, com a produção, com o(s) outro(s). São saberes oriundos das experiências sociais, domésticas, religiosas, nos aspectos culturais, políticos, ou seja, em tudo que o individuo se envolve ele aprende a ler. Lê o tempo, a natureza, as expressões das pessoas, o material escrito, as ideias e ideologias, os dogmas. Aprende a "ver" o mundo a partir de sua relação com ele. Este tipo de leitura situa o individuo num espaço/tempo socialmente construído. Neste sentido, a leitura como processo de alfabetismo[1], vai além da alfabetização, pois pressupõe a leitura e a escrita como emancipadora, que liberta o homem da prisão da ignorância (Freire, 1996; 2005).

[1] Alfabetismo: termo usado com o significado de domínio e uso da leitura e da escrita. Estado dos que foram alfabetizados (Mortatti, 2014).

Mas, para ler, também é necessário o processo de decodificação do signo. Pode-se fazer uma leitura de mundo, mas se não conseguir ler o escrito continua sendo um indivíduo dependente de outro, e nisto há uma relação de poder e subordinação. Assim, a leitura de decifrar o código linguístico e a leitura de mundo, é essencial para a ampliação do letramento do indivíduo.

O terceiro tipo de leitura é a leitura com compreensão. Ler e entender o que se lê. Sem esta, o ato de ler também não alcança o seu objetivo maior: decifrar os códigos, compreender a mensagem explícita e implícita no texto, mas também as relações hierarquias de poder nelas entremeadas, como um fio de linha na tessitura de um tecido, mas que faz toda a diferença na produção final.

Quando se questiona ler para quê, podem-se encontrar as seguintes respostas, de acordo com Solé (1998): ler para obter uma informação, esta é a leitura que realiza-se para obter algum dado que interessa. É seletiva, pois se passa os olhos pelas demais informações e foca-se naquela que interessa. Conhecer a estrutura do portador textual facilita esta ação, como por exemplo, conhecer a ordem alfabética para utilizar o dicionário e identificar o número de um telefone na lista; analisar o índice em livros e enciclopédias, etc.

Ler para seguir instruções**,** neste caso a leitura é um meio que permite fazer algo concreto, como ler instruções de um jogo, do uso de um aparelho, da montagem de um equipamento, a receita de um bolo etc. A leitura é significativa e funcional. Já ler para obter uma informação de caráter geral é a leitura que se faz para saber do que se trata o texto, ver se interessa continuar lendo. O incentivo deste tipo de leitura é importante, pois pressupõe um leitor crítico, capaz de selecionar e ler o que lhe convém, de acordo com suas necessidades e interesses. É uma leitura elevada, nunca termina.

Ler para aprender, nesta, a finalidade explícita é ampliar os conhecimentos de que já dispõe a partir de um determinado texto. Este pode ser indicado por alguém, como professores, evangelizadores, formadores em empresas, sindicatos etc., mas também pode ser escolhido pelo leitor visando conhecer mais sobre um determinado assunto – atitude de um leitor autônomo. Na leitura para aprender, geralmente, faz-se uma leitura geral, para situar-se sobre o assunto, depois se busca as ideias, concepções de forma mais aprofundada, relendo o texto. É importante auto interrogar-se, fazer recapitulações, sínteses, anotar a compreensão, elaborar resumos e esquemas sobre o que foi lido, anotar dúvidas, reler novamente o texto se necessário, buscar outros autores que abordam o mesmo assunto, na perspectiva de ampliar mais o conhecimento sobre o tema em estudo. Com certeza, este é o objetivo mais visado no espaço escolar. Quando o professor anuncia o objetivo da leitura, se é para aprender, os alunos vão acostumando com a ideia de que não é somente decodificar o texto, mas compreendê-lo, apreender as informações aí contidas e relaciona-las com os saberes que já possuem. Se se trata de conteúdos conceituais, é

necessário reconhecer estes conceitos e utilizá-los em outras atividades, sejam acadêmicas, ou seja no cotidiano. Mas, se é conteúdo factual, é preciso reconhecer o contexto dos fatos e, consequentemente, suas consequências. É preciso apreender os fatos e refletir sobre os contextos destes fatos. Conteúdo que, somente com uma leitura despretensiosa, aligeirada o aprendiz não consegue apreender, relacionar, inferir significados buscando compreender as causas e consequências, o tempo, lugares e pessoas envolvidas etc.. É preciso falar sobre o assunto com propriedade, produzir um novo texto, refletir sobre o assunto, analisá-lo criticamente.

Outro objetivo de leitura é quando o leitor escreve e lê o que escreveu, ou seja, lê para revisar um escrito próprio. O autor/revisor revisa a adequação do texto que elaborou tendo em vista à transmissão da mensagem, seu significado, a partir dos objetivos que o levou a escrevê-lo. Neste caso, a leitura é de controle, é crítica, ajuda o escritor/leitor a aprender a escrever.

Já ler por prazer é uma questão pessoal. O leitor lê o que gosta, como gosta e quantas vezes considera pertinente. O que importa é a experiência emocional desencadeada pela leitura. Muitas vezes este tipo de leitura está associado à literatura, mas quando esta é lida com o objetivo de responder ficha literária, como trabalho escolar, pode deixar de ser prazerosa. A literatura por natureza foi/é didatizada, mas como nos alerta Soares (2006b) e Oliveira (2010), é preciso saber trabalhá-la. Faz-se necessário uma didatização adequada, evitando interpretações subjetivas e usos de fragmentos de textos, considerados incompletos. Muitas vezes a leitura literária na escola, especialmente de poemas, é feita em voz alta. Mas este tipo de trabalho didático tem algumas especificidades que requerem atenção. Pois o trabalho com gêneros orais requer desenvolvimento de habilidades específicas. A leitura em voz alta tem um maior grau de complexidade, para realizá-la, o leitor precisa colocar em ação seus conhecimentos sobre o assunto, antecipar, decodificar e inferir sentido, além de controlar a voz, as emoções, pois muitas vezes o leitor fica nervoso perante o público. Mas também, atentar-se para a expressividade, o contato visual com o ouvinte, fazendo a interlocução leitor-ouvinte (DOLZ; SCHNEWLY, 2004). Assim, ler para comunicar um texto a um auditório, tem como finalidade transmitir uma mensagem a um público, com o objetivo de que compreendam a mensagem emitida. O leitor pode utilizar-se de diversos recursos como, entonação de voz, pausas, exemplos, enfatizar alguns aspectos e sintetizar as ideias principais. A leitura requer a compreensão do texto. A leitura em voz alta deve ser precedida da leitura silenciosa, de compreensão do texto. Assim, o texto precisa ser previamente conhecido antes de ser lido em voz alta. Os gêneros orais pressupõe uma leitura dinâmica, inicia-se com a silenciosa, depois prepara a apresentação, apresenta a um publico previamente definido. Ao final, como processo de aprendizagem é importante a avaliação pelos pares.

Por último, ler para verificar o que compreendeu, este é um item que muito nos interessa neste trabalho. Pois pressupõe ler para compreender as ideais, informações, mensagens explícitas e implícitas do texto. Deve ter condições de responder questões subjacentes ao texto. Estes são objetivos de leitura que guiam a ação do leitor. E, em sala de aula, o professor deve apresentá-los aos alunos. Ex: *Vamos ler este texto para....aprender, revisar o escrito, buscar uma informação, etc*. Isto direciona o porvir da ação docente.

LEITURA COMPARTILHADA: o uso de andaimes nos protocolos de leitura para a compreensão do texto

De acordo com Bertoni-Ricardo *et all*, (2010), os estudantes não conseguem atingir a compreensão satisfatória do material lido porque lhes faltam conhecimentos, não propriamente da estrutura da língua materna, da qual eles são falantes competentes, mas sim de todos os componentes curriculares, cujo domínio lhes ficou precário. Principalmente, porque não desenvolveram habilidades de leitura para aquisição de informações. Todo professor é por definição um Agente Letrador, portanto todo professor precisa familiarizar-se com metodologias voltadas para as estratégias facilitadoras da compreensão leitora.

Um dos maiores desafios dos docentes é ajudar seus alunos a serem leitores proficientes. A leitura requer ser ensinada, por isto necessita quebrar o paradigma de que mandar o aluno ler e reler seja o suficiente para ele ser um leitor proficiente. Faz-se necessário uma ação didático-pedagógica por parte do professor. Uma das possibilidades é que o professor seja tutor do aluno durante a leitura, na busca de ajudá-lo a compreender o que se lê.

Partindo do pressuposto que a leitura não é mera decodificação, coadunando com Solé (1998), Smith (1999), faz-se necessário acionar os conhecimentos prévios do leitor no processo de ensino da leitura, estabelecer previsões sobre o tema do texto, levantando hipóteses sobre a possível abordagem. Oportunizar aos alunos fazerem perguntas sobre o texto, possibilitar que eles não tenham medo de se arriscarem sobre sua compreensão do objeto em estudo, do que sabem e do que ainda não sabem. Pois, no processo de ler e compreender o que lê, há um antes, durante e depois da leitura (SOLÉ, 1998). O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler. "É um processo interno, porém deve ser ensinado" (SOLÉ, 1998, p. 116). (grifo nosso). Ler é um procedimento, é preciso ter exercitação compreensiva. Alunos e alunas devem assistir ao professor realizar as antecipações, construir hipóteses e checá-las. O objetivo é que o leitor seja ativo, que construa uma interpretação do texto à medida que o lê.

O processo de andaimagem (BERTONI-RICARDO *et all,* 2000) é entendido como um suporte. Andaime é um auxílio metafórico que se refere a

um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz. O trabalho de andaimagem é uma estratégia intencional no domínio da escola ou outros espaços sociais que tenham processos de socialização do conhecimento. Um bom trabalho de andaimagem (andaimes) pode surtir efeitos no momento da leitura, pois utilizando desta estratégia o professor vai auxiliando seus alunos no ato da leitura. Deixa de mandar ler para lerem juntos, realizando intervenções, criando andaimes, suportes, pistas para o aluno entender o que lê.

A leitura, por sua natureza, é uma atividade interdisciplinar. Se todo professor é agente letrador, entende-se que o trabalho didático-pedagógico está relacionado com o uso social da leitura e da escrita (SOARES, 2004; 2006; OLIVEIRA, 2011). A leitura e escrita amplia o letramento do individuo, pois o torna mais autônomo. Letramento, aqui, é entendido como processo sócio histórico, portanto não há indivíduo iletrado vivendo numa sociedade letrada. Letramento é um *continuum* no processo do uso da língua, tanto na leitura quanto na escrita nos diversos lugares e situações sociais de interação. (TFOUNI, 2002; OLIVEIRA, 2011).

Assim, enquanto mais o individuo aprende a usar a leitura e escrita, em suas variadas funções sociais, como na escola, na igreja, no comércio, nas redes sociais, no sistema financeiro, no mercado de trabalho, nas relações interpessoais, etc. "[...] compreendendo as práticas de oralidade, escrita e leitura como atividades enunciativo-discursivas presentes em várias instituições e em vários domínios discursivos, mediados por enunciados – os gêneros textuais orais e escritos" (COSTA, 2014, p. 18), mais letrado a pessoa se torna. (OLIVEIRA, 2011, p. 132):

> O professor que tem em vista uma prática que colabore com o letramento de seus alunos, necessita conhecer, refletir, reelaborar o currículo para atender, de fato, às reais necessidades dos alunos [...]tarefa desafiadora, difícil, mas possível, se os professores tiverem conhecimento articulado à sabedoria, autonomia e comprometimento com a função social da educação e, principalmente, tendo o aluno como foco principal, não se limitando ao mero atendimento das exigências do sistema de ensino.

Ler e entender o que se lê, na perspectiva de ampliação do letramento, é muito mais que ler e interpretar o texto. É lê-lo nos seus mais variados aspectos. É ler, entender as informações explícitas e implícitas, reconhecer o significado das palavras em seu contexto, identificar ideias principais e secundárias, reconhecer o suporte do texto (jornal, revista, site), a autoria e quando foi publicado. É ler e letrar-se ao mesmo tempo. Nesta perspectiva, a leitura compartilhada rompe com o paradigma já mencionado aqui, de somente mandar o aluno ler. Parte para a ideia de que se o aluno ainda não é um leitor autônomo - apresenta dificuldades em ler e compreender - o

professor, independente da disciplina que leciona, pode recorrer à pedagogia da leitura para ajudá-lo no desenvolvimento desta habilidade.

O protocolo de leitura é o planejamento prévio das intervenções a serem realizadas com os alunos durante a leitura, com o objetivo de colaborar com o desenvolvimento das habilidades de ler. Neste, busca-se uma compreensão ampla, desde o suporte textual, a autoria, a publicação, as fontes, até a compreensão das informações explicitas e a inferência das ideias e concepções implícitas no texto. Se o aluno tem vergonha de ler ou lê com dificuldade é porque, muitas vezes, não aprendeu a ler. Se o aluno passa pela escola e não aprende, é porque houve lacunas, falhas neste processo. Entende-se que há os aspectos fisiológicos, mas na maioria, os fatores são de ensino e não de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES

Realizando encontros de formação continuada com professores do Ensino Fundamental anos iniciais (quarto e quinto) e anos finais, mas também com os alunos bolsistas do PIBID, perguntando a eles sobre quantas vezes eles vivenciaram aulas de leitura de forma compartilhada - de forma que o professor deixasse transparecer os raciocínios mentais que usava para compreender um texto -, poucos professores/alunos respondiam terem vivenciado tal prática. No nosso entendimento, isto é uma lacuna na formação do aluno, na perspectiva do leitor proficiente. Aquele que tem facilidade em aprender, que já desenvolveu habilidades necessárias, aprende facilmente. Mas, àquele que apresenta mais dificuldade, requer intervenções mais pontuais e diretas.

O aluno que precisa do professor é aquele que tem dificuldades em aprender. Entretanto, no caso da leitura, ter o professor como tutor, no ato da leitura, não significa fazer a interpretação para o aluno, mas ajuda-lo a fazê-la. Isto é diferente de mandá-lo fazer sozinho, e não conseguindo, ser punido com a avaliação. Imagine uma situação metafórica: alguém pede a você para desmanchar o motor de um carro, você que só sabe dirigir, não consegue, a pessoa te dá outra chance, faz de novo, mas novamente você não consegue. Por quê? A resposta é óbvia. Você não desenvolveu habilidades de mecânica. Na leitura não é diferente. Se não sabe, é preciso aprender. E isto se dá com a colaboração do professor.

Os estudos teóricos e as práticas em relação à leitura na formação do aluno letrado, ler e letrar-se ao mesmo tempo, está em andamento. Vivenciando na prática e refletindo sobre esta, pode concluir que há um diferencial nas aulas de leitura. Os bolsistas pibidianos tem ampliado sua compreensão docente de planejar aulas de leitura, na perspectiva de realizar ação didático-pedagógica de forma que envolva todos os alunos da sala, não apenas os que demonstram mais facilidade em ler. É pensar na inclusão de todos os alunos,

com andaimes que sejam, realmente, suportes para que compreendam o texto em toda sua dimensão, inclusive compreendendo as características do gênero que se está lendo. Pois, entende-se que, se o professor, no ato da leitura, elabora questionamentos em seu protocolo que envolva as características do gênero textual, o aluno compreende mais sua finalidade, as especificidades, seus usos nas práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, amplia o letramento. Nos protocolos elaborados pela equipe do Pibid, destaca-se a busca da compreensão do texto, as características do suporte textual, do gênero, a linguagem, o emissor e interlocutor, etc.

Nos protocolos já elaborados destacam os seguintes gêneros: crônicas, contos, faturas, reportagens, editorial, piada, poemas e anúncios publicitários. Continuamos com os estudos, elaboração de novos protocolos, aplicação em sala de aula, avaliação dos resultados alcançados, e também com a socialização do material aos professores do Ensino Fundamental, da Educação Básica, tendo em vista o vínculo empregatício com a Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte, atuando na Subsecretaria Regional de Educação de Jussara. A aceitação das sugestões dos Protocolos de Leitura tem sido boa. Incentivando, assim, a dar sequência no trabalho, na pesquisa, e elaboração de material didático.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mickhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 6. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira e colaboradores. São Paulo: Hucitec, 1992.

BERTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. **Formação de Professor como Agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. Instituto Paulo Montenegro. **Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional**. Disponível em: http:// www.ipm.org.br/ipmb. Acesso em 2015.

CHARTIER, Roger. **A História cultural**: entre práticas e representações. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro, Editora Bertrand Brasil S/A, 1988.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionários de gêneros textuais**. 3. ed. Ver. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

DOLZ, Joaquim; Schnewly, Bernard. **Gêneros orais e escritos**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas. Mercado das Letras, 2004. (Coleção: As Faces da Linguística Aplicada).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa**.** Coleção Leitura. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 49. reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. Coleção Docência em Formação. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Cleonice Maria Cruz de. **Letramento e Literatura:** um olhar sobre a escolarização da literatura infantil e as implicações com o não-dito do texto**.** UFG, 2010.

_____. **Dimensão de Letramento na Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de Goiás:** reflexos na prática docente e na formação do aluno. Dissertação de mestrado. UFG/FE-Goiânia-GO; 2011.

_____. **Subprojeto Formação de Professores na Perspectiva do Letramento** – PIBID/CAPES/UEG. Campus Jussara-GO/Curso de Letras, 2014.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola editorial, 2009.

SOARES, Magna. **Letramento e escolarização**. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Bel o Horizonte, 2006a.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy A. M; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Zélia V. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil.** 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica. 2006b.

SMITH, Frank. **Leitura Significativa.** 3. ed. trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre, Artmed, 1999.

SOLÉ, Isabel**. Estratégias de Leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização.** 5. ed. Coleção Questões de nossa época. v. 47. São Paulo: Cortez, 2002.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

NUANCES DO PROCESSO DE LEITURA NA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO

Rizia Silva Freire Rocha
Selma Eliana Silva Freire

Este texto apresenta algumas nuances do processo de leitura por meio de pesquisa bibliográfica. A pesquisa se insere nas áreas de estudo da educação e Letras. O trabalho tem como objetivo refletir sobre a importância do processo de leitura na formação do ser humano. O texto divide-se em introdução, desenvolvimento e considerações finais. É uma pesquisa importante, pois a leitura não se resume em uma simples decodificação do signo lingüístico, mas vai além, por isso discutimos algumas definições de leitura, como acontece o processo de leitura, traçamos um breve histórico do processo de leitura e analisamos a importância da leitura na formação do individuo. Assim, entendemos que precisamos de políticas de incentivo à leitura para incentivar o processo de leitura na formação do indivíduo.

A leitura é muito importante para a formação do ser humano, como cidadão. Ela deve ser trabalhada em sala de aula, de forma que provoque prazer no aluno e este perceba a sua importância para o seu cotidiano e para o seu futuro, mas para isso "o leitor precisa aprender a capacidade básica de reconhecer signos comuns pelos quais uma sociedade escolheu comunicar-se: em outras palavras, o leitor precisa aprender a ler". (MANGUEL, 1987, p. 85)

O que somos depende de nossa história de vida e de leitura. A leitura vai além da decodificação mera e simples de símbolos gráficos, pois, para entendermos o que lemos, dependerá das particularidades de cada texto e das experiências de vida de cada leitor. Objetivamos, com esse estudo, refletir sobre a importância da leitura na formação do ser humano, levando em consideração o gosto pela leitura.

Para tanto, apresentaremos um estudo fundamentado em uma pesquisa bibliográfica. Para fundamentar este trabalho realizamos pesquisa bibliográfica, na qual utilizamos as idéias de Manguel (1987), Naspolini (1996), Lajolo e Zilberman (2003) Freire (2000) e outros teóricos. O trabalho inicia-se com um breve histórico sobre a leitura, em seguida abordamos conceitos de leitura, sua importância, traçando um breve histórico do processo de leitura.

DESENVOLVIMENTO DA DISCUSSÃO SOBRE LEITURA

De acordo com Martins (2003), a leitura tem sido relacionada quase sempre à leitura de textos escritos. Assim, podemos ter em mente alguém len-

do jornal, revista, ou panfleto; todavia o mais comum é pensarmos em leituras de livros, e nesta perspectiva de leitura de livros, especificamente dos livros clássicos da literatura, começamos a discutir sobre o processo de leitura e de formação do leitor, com as palavras de Alberto Manguel: "Ler em voz alta, ler em silêncio, ser capaz de carregar na mente bibliotecas íntimas de palavras lembradas, são aptidões espantosas que adquirimos por meios incertos". (MANGUEL, 1987, p. 85)

De acordo com Manguel (1987, p. 85), o processo de leitura é como uma aptidão que adquirimos por meios incertos. Entretanto, antes de aprender a ler, devemos entender os signos pelos quais a sociedade escolheu relacionar-se, ou seja, "o leitor precisa aprender a ler". Se um japonês vier para a sociedade brasileira sem saber falar a língua portuguesa, e começar a escrever em japonês para tentar se comunicar através de seus símbolos lingüísticos, provavelmente ninguém o entenderá. Do mesmo modo, se a situação fosse inversa, um brasileiro escrevendo em português no Japão, não seria compreendido. Assim, concordamos com Manguel (1987, p. 85) quando diz:

> Os métodos pelos quais aprendemos a ler não só encarnam as convenções de nossa sociedade em relação à alfabetização – canalização da informação, as hierarquias de conhecimento e poder -, como também determinam as formas pelas quais nossa capacidade de ler é posta em uso.

Notamos que, se não temos signos em comum entre o japonês e a língua portuguesa não é possível ler em japonês sem aprendermos primeiramente a reconhecer seus símbolos e vice-versa. "Sem dúvida o ato de ler é usualmente relacionado com a escrita, e o leitor visto como decodificador da letra. (MARTINS, 2003, p.7). A seguir, veremos como a história da leitura demonstra este processo da aquisição da leitura e de livros.

Para a sociedade cristã da baixa Idade Média e começo da Renascença, aprender a ler e a escrever fora da Igreja, era privilégio característico da aristocracia e depois do século XIII, da alta burguesia. A maioria dos filhos de aristocratas e burgueses aprendia a ler e escrever bem cedo, mas alguns destes consideravam como tarefas menores e não permitiam esse privilégio de ler a seus descendentes. (MANGUEL, 1987, p. 90):

> A ama da criança,se soubesse ler, iniciava o ensino, e por esse motivo tinha de ser escolhida com extremo cuidado, pois não deveria dar apenas leite, mas garantir a fala e a pronúncia corretas". E ainda: "As crianças aprendiam a ler soletrando, repetindo as letras apontadas pela ama ou mãe em uma cartilha ou abecedário.

Entre os gregos e romanos, saber ler e escrever exprimia os fundamentos de uma educação adequada e possibilitava ao cidadão adentrar efetivamen-

te na sua sociedade. Isso se dava porque a educação não visava apenas o desenvolvimento das capacidades intelectuais, mas também espirituais e físicas. Podemos notar que no passado, eram raras as pessoas que tinham o privilégio de aprender a ler e escrever e o aprendizado era apoiado no método analítico[2] (Martins, 2003).

Embora, tenhamos evoluído tecnologicamente e a globalização tenha provocado muitas mudanças educacionais, a educação alfabetizadora permanece semelhante à de um mundo não civilizado, e Paulo Freire critica esse método, como vemos a seguir (FREIRE, 2000, p. 19):

> Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo ao alfabetizador fosse "enchendo" com suas palavras as cabeças supostamente "vazias" dos alfabetizandos. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando o seu sujeito.

O método analítico supõe que o aluno não tem conhecimento prévio. Entre os antigos, o método analítico era aplicado para leitura e escrita e é criticado por Freire (2000), pois o processo de leitura e escrita deve ter o aprendiz como seu sujeito. Para Lajolo & Ziberman (2003, p. 121): "O livro didático interessa igualmente a uma história da leitura porque ele, talvez mais ostensivamente que outras formas escritas, forma o leitor" e ainda (LAJOLO & ZIBERMAN 2003, p. 121):

> sua influência é inevitável, sendo encontrado em todas as etapas da escolarização de um individuo: é cartilha, quando da alfabetização; seleta, quando da aprendizagem da tradição literária; manual, quando do conhecimento das ciências ou da profissionalização adulta, na universidade.

De acordo com Lajolo & Ziberman (2003), a sociedade presume que a educação dos cidadãos passa pela escola, como acontecia entre os gregos e latinos. Entretanto, esse fator carece de infra-estrutura tecnológica. Mesmo com a invenção da imprensa por Gutemberg, a escola só se ampliou e tornou-se melhor devido à Revolução Industrial, que encontrou na fabricação de livros e impressos uma das formas de ganhar dinheiro. Além disso, "esse desenvolvimento também decorre de uma política, a econômica, gerenciada pela classe dominante de um povo" (2003, p. 121)

No Brasil, segundo Antonio Cândido (2000), já no século XIX, houve uma tentativa de definir o papel social do público e do leitor, relacionando-o

[2] Método analítico: "caracterizado pelo progresso passo a passo: primeiro decorar o alfabeto; depois soletrar; por fim, decodificar palavras isoladas, frases, até chegar a textos contínuos." (Martins, 2003.)

com o nacionalismo. Durante o período colonial, alguns fatores, como as cerimônias religiosas e as comemorações públicas contribuíram para a formação de um público leitor. Para ele, uma importante consequência para a incorporação da literatura ao civismo da Independência e ter-se ajustado a públicos mais amplos do que os habilitados para a leitura compreensiva foi a aceitação pelas instituições governamentais em relação às ideologias dominantes. (CANDIDO, 2000, p. 86):

> Correspondendo aos públicos disponíveis de leitores – pequenos e singelos – a nossa literatura foi geralmente acessível como poucas, até o Modernismo não houve aqui escritor realmente difícil, a não ser a dificuldade fácil do rebuscamento verbal que, justamente porque se deixa vencer logo, tanto agrada aos falsos requintados.

O rebuscamento da linguagem contribui para o afastamento entre escritor e massa, pois, na tradição ocidental, a literatura era considerada difícil para o leitor e isso se reflete ainda hoje, em nossos leitores do século XXI, que apresentam dificuldades em entender a linguagem dos textos literários.

A leitura não se resume apenas em uma simples decodificação do signo lingüístico. Ler deriva-se de *legei*, é o ato de colher, recolher, de juntar. Para Gurgel (1999), o leitor é aquele que colhe, no tecido, os fios que, tecidos, vão constituir suas histórias de leitura.

Segundo Naspolini (1996), ler é o processo de estabelecer um significado a partir do texto. A leitura é possível através da interação entre os elementos textuais e os conhecimentos do leitor, sendo que deve haver concordância entre eles. O ser humano aprendeu a ler antes de saber escrever, ou seja, "o ato de escrever tem origem no ato de ler, a partir do momento em que se aprende a escrita na sua etimologia (gravar, fazer uma marca)" (BARTHES e MARTY *apud* MATENCIO, 1987)

A leitura vai além da decodificação mera e simples de símbolos gráficos, pois para entendermos o que lemos, dependerá das particularidades de cada texto ou de cada leitor. "O leitor e sua totalidade interferem na compreensão da leitura". (NASPOLINI, 1996, p.25) Deste modo, a linguagem e o conhecimento de mundo do leitor influenciam na sua compreensão ou incompreensão do texto e ainda, os aspectos físicos e lingüísticos podem favorecer ou dificultar na compreensão do texto pelo leitor.

O ato de ler aciona uma cadeia de atitudes no imaginário do leitor. Essas atitudes são denominadas por Naspolini (1996) como "estratégias de leitura" e acontecem simultaneamente, podendo ser mantidas, modificadas ou desenvolvidas durante a apropriação do conteúdo.

Essas estratégias podem ser: seleção (quando o leitor seleciona não apenas o que se considera importante), predição (quando o leitor constrói conjecturas

sobre o conteúdo do texto), inferência (complementos feitos ao texto a partir dos conhecimentos prévios do leitor), autocontrole (é o elo entre o que o leitor supõe e o que obtém com a leitura) e autocorreção (quando o leitor repensa sobre os demais processos) são estratégias que promovem a leitura, de modo que ela seja mais rápida e eficaz. "Há uma relação recíproca entre usar estratégia de leitura e interpretar o texto. Emprega-se uma estratégia porque está entendendo o texto; entende-se o texto porque se está aplicando a estratégia". (NASPOLINI, 1996, p.28)

A leitura é muito importante para a formação do ser humano, como cidadão. O que somos depende de nossa história de vida, pois cada um de nós possui a sua própria história de leitura e de relações sociais. Para Jorge Larrosa (1994, p. 48):

> O que somos ou, melhor ainda, o sentido de que somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. Em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal. Por outro lado, essas histórias são construídas em relação às histórias que escutamos, que lemos e que, de alguma maneira, nos dizem respeito na medida em que estamos compelidos a produzir nossa história. (Larrosa *Apud* GURGEL, 1999, p. 209).

De acordo com este autor, a nossa história é construída porque escutamos e lemos outras histórias que nos chamam a atenção, isso porque nos identificamos de algum modo com ela. Por meio da pesquisa e dos estágios supervisionados, pode-se observar que boa parte dos alunos lê superficialmente os textos sugeridos e não acrescenta ao processo de leitura algo mais, além do gesto mecânico de decifrar os símbolos. Para Maria Helena Martins (2003), isso acontece especialmente se esses símbolos não se ligarem de imediato a uma experiência, uma fantasia ou uma necessidade do aluno leitor. Se o leitor não tem interesse pelo assunto expresso, ele não reagirá positivamente, isso pode acontecer em um texto que possui figuras, em um texto que possui apenas sinais gráficos ou até mesmo em um texto sonoro. Se o leitor não compreender o significado do texto, esse não fará sentido para ele. Para Martins (2003, p.10) isso demonstra que: "não o lemos, não o compreendemos, impossível dar-lhe sentido porque ele diz muito pouco ou nada para nós".

A leitura do mundo é fundamental para a compreensão da importância do ato de ler. Essa ação não acontece de forma solitária, há sempre uma troca contínua de experiências entre leitor e escritor, uma vez que um texto está entre dois sujeitos: o que escreve e o que lê. Ao lermos a palavra, devemos ler antes o mundo, pois ambos se unem dinamicamente. A apreensão das questões do texto só podem ser alcançadas através de sua leitura crítica, a qual implica na percepção do elo entre o texto e o contexto. De tal modo, as formas de linguagem que o leitor domina, o seu conhecimento de mundo, seus objetivos

de vida e seus projetos conceituais ajudam ou atrapalham a compreensão. Por isso, ao falarmos sobre o ato de ler, é preciso lembrar de Paulo Freire, que nos explica o que expomos acima (FREIRE, 2000, p. 20):

> (...) a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade a leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo à palavra e palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos.

De acordo com Martins (2003), as investigações interdisciplinares vêm comprovando que na leitura do texto escrito, não apenas o conhecimento da língua conta, mas sim todo um sistema de relações interpessoais e em meio a diversas áreas do conhecimento e da expressão do homem e das situações da vida. "Enfim, dizem os pesquisadores da linguagem, em crescente convicção: aprendemos a ler lendo. Eu diria vivendo." (p. 14).

Segundo Rangel (1990, p. 9), "ler é uma prática básica, essencial, para aprender", porém, aprendemos a ler a partir do nosso contexto pessoal e em nosso caminho aparecem vários obstáculos ao ato de ler. Quando o leitor é carente de convivências interpessoais ou quando possui meios precários de sobrevivência material e cultural, ocorre a disposição para ter a aptidão para ler constrangida. Martins (2003), afirma que isso acontece não porque são incapazes, mas é uma questão mais ligada às condições de vida, em nível pessoal e social.

Para Naspolini (1996), o leitor eficiente é aquele que: elabora questões enquanto lê; elege índices importantes para a compreensão; supre os elementos ausentes, complementando informações; prevê fatos; critica o conteúdo; reelabora conjecturas; faz relações entre outros aspectos do conhecimento; altera e reconstrói o texto lido e confere intenções aos escritos.

CONSIDERAÇÕES

Por meio deste estudo pudemos compreender várias nuances do processo de leitura, como se dá a formação de um leitor, alguns fatores que interferem na leitura, entendemos também o processo histórico que a leitura passou no Brasil e como acontece hoje. Além de tudo o que já expusemos acima, compreendemos que o ato de ler é também uma dificuldade política, econômica, social e educacional no Brasil. Precisamos de políticas de incentivo à leitura, como a criação de bibliotecas, campanhas na mídia, projetos escolares que abranjam a leitura em várias modalidades: jornais, revistas, livros literários, crônicas, gibis e etc. De acordo com Naspolini (1996), podemos sintetizar uma série de fatores que interferem na leitura, dizendo que "texto e leitor são indissociáveis, porém inconfundíveis", mas a leitura é uma matéria carente, entre os brasileiros, que deve receber investimentos para que seja aperfeiçoada na formação do individuo.

REFERÊNCIAS

BARTHES, R. Literatura/Ensino. *In:*____*:* **O grão da voz:** entrevistas 1962-1980. Lisboa: Edições 70. (Colecção Signos, 37) p.229-237.

CANDIDO, A. A literatura e a vida social. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. 8. ed. – São Paulo. T. A. 2000.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. *In:* **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. –** 39. ed. – São Paulo: Cortez, 2000. páginas 11-21

GURGEL, M. C. L. Leitura: representações e ensino. *In*.____: VALENTE, A. (org.); **Aulas de Português: Perspectivas inovadoras.** 5. ed. – Petrópolis, RJ, 1999. p. 209-216.

LAJOLO, M. ZIBERMAN, R. Livros didáticos, escolas, leitura. *In:*____. **A formação da leitura no Brasil.** 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003. p. 119 a 234.

MARTINS, M. H. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 2003.

MATENCIO, M. de L. M. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento.** – Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**; tradução Pedro Maia Soares – São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

NASPOLINI, A. T. **Didática de português: tijolo por tijolo: leitura e produção escrita. –** São Paulo: FD, 1996. - (Conteúdo e metodologia).

RANGEL, M. **Dinâmicas de leitura em sala de aula.** 7. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

VIEIRA, A. **O prazer do texto: perspectivas para o ensino de literatura.** São Paulo: EPU, 1989.

O ENSINO DE GRAMÁTICA NUMA ABORDAGEM TEXTUAL

Renata Herwig de Moraes Souza

O presente texto é fruto de estudos realizados em relação ao ensino de gramática a partir do uso do texto, consiste em pesquisa bibliográfica com análise de conteúdo sobre a real situação do ensino de Língua Portuguesa no tocante aos aspectos gramaticais e textuais a partir do uso do livro didático. A pesquisa tem como objeto de estudo o livro didático "Diálogo" de Beltrão e Gordilho (2009) em que o propósito é analisar no manual didático o ensino de gramática a partir do uso do texto, visando comprovar a forma como ocorre esse ensino. O intuito é conscientizar de que a finalidade das aulas de Português não é ensinar a língua materna e sim demonstrar como a linguagem é usada na comunicação social. A partir disso, a pesquisa fundamenta-se teórico como Antunes (2003-2007), Dionisio (2001), Koch (2009), Possenti (1996), Travaglia (1997), dentre outros que abarcam essa teoria.

A princípio a presente pesquisa surgiu por meio de estudos realizados na área do ensino de gramática a partir do uso do texto, consiste em pesquisas bibliográficas sobre a real situação do ensino de Língua Portuguesa no tocante aos aspectos gramaticais e textuais. Há necessidade de fazer um panorama sobre as concepções teóricas sobre gramática e texto na atualidade, a fim de comprovar a verdadeira função da língua nas diferentes situações sociocomunicativas.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais "[...] o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de plena participação social" (BRASIL, 1998, p. 19). Numa visão mais ampla, pode-se inferir que a linguagem na visão de Geraldi (2006, p. 22) "[...] não é nem simples emissão de sons, nem simples sistema convencional, como quer certo positivismo, nem tampouco tradução imperfeita do pensamento, vestimenta de ideias mudas e verdadeiras, como a concebe um pensamento idealista". Perante isso, pode-se dizer que o indivíduo ao se comunicar por meio de textos desenvolve a competência comunicativa corresponde a escolhas gramaticais e, essa atividade requer escolhas adequadas para sua composição, uma vez que devem ser pertinentes ao que se deseja enunciar.

Nesse sentido, entende-se que o papel da escola quanto ao ensino de língua materna deve ser o de aperfeiçoar esses elementos interiorizados. De acordo com Travaglia; Araújo e Alvim Pinto (1986, p. 37) "[...] ao contrário do ensino de língua estrangeira em que o aluno nada sabe ao iniciar o curso, no ensino de língua materna o aluno já possui uma bagagem básica em termos de estruturas e léxico". Contudo, a entrada dos alunos na vida escolar promove um recuo dessa habilidade.

Essa situação estabelece uma falsa relação dialógica entre alunos e educadores, uma vez que estes fingem que ensinam e aqueles se comportam como se entendessem o conteúdo, todavia os resultados pragmáticos são negativos. Para os referidos autores "[...] a escola tem procurado transmitir ao aluno, dentro do ensino de língua materna, uma variante culta que entra em choque com a variante de língua que o aluno traz ao vir para a escola" (p. 37). Ao deparar-se com esse desnivelamento social, o aluno opta por ser um mero espectador, ao que se limita a observar e praticar exercícios, sem, contudo, interiorizá-los, uma vez que não fazem parte do seu dia a dia.

De acordo com Perini (2000) os alunos passam vários anos estudando os mesmos conteúdos em vão. Esse conjunto de conteúdos resume-se ao ensino de gramática, que o autor classifica como um sofrimento, tanto para o aluno como para o professor, pois possibilita um "[...] sentimento de frustração, inutilidade e finalmente ódio que tantos experimentaram" (p. 48).

Mediante isso, o presente estudo é fundamentado em pesquisas bibliográficas e consiste em fazer um panorama sobre a situação atual do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, pontuando a importância do domínio efetivo da língua em suas formas de uso para plena participação na vida em sociedade. "O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de plena participação social" (BRASIL, 1998, p. 19). Admitindo essa importância a maioria das escolas destina cerca de cinco aulas semanais para a disciplina de Língua Portuguesa, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Médio.

Embasando-se em teóricos dos dias atuais objetiva-se comprovar que a principal finalidade dessas aulas é aumentar a proficiência discursiva dos educandos mostrando a língua em suas situações reais de uso e comprovando que a mesma é uma atividade interativa e não um conhecimento estático, constituindo-se assim um instrumento para facilitar a vida das pessoas na sociedade. Visa-se demonstrar que os conteúdos gramaticais devem ser associados ao trabalho com gêneros textuais. Para Antunes gramática, "[...] é o conjunto - léxico e gramática-, materializado em textos, que permite a atividade significativa de nossas atuações verbais" (2007, p. 43). Com isso será demonstrado à relação entre gramática e texto.

É relevante ressaltar que esse trabalho apresenta uma fundamentação teórica sobre o ensino de gramática e a necessidade do uso de textos, em que a princípio discorre-se sobre o ensino da norma padrão ou culta da língua em detrimento da forma coloquial e como essa atitude tem incutido o conceito errôneo nos alunos de que existe uma variante linguística certa e uma errada e que o brasileiro não sabe falar corretamente o português.

O conceito de texto também é definido, bem como o de textualidade. A relação educação, texto e gramática será apresentada de forma a comprovar

que eles são variáveis no processo de desenvolvimento da competência discursiva do aluno e que os mesmos só atingem plenamente seus objetivos se forem considerados como interdependentes, expondo também a função social da língua.

Em decorrência disso, reflete-se sobre o tratamento dado ao ensino gramatical a partir do livro didático, contendo uma explanação sobre o principal material de auxílio do professor em sala de aula, o livro didático. Observar como o livro didático apresenta no referido material a proposta de ensino e gramaticais mediante o uso de textos.

Acredita-se que no decorrer desse trabalho o leitor compreenda a pertinência dessa pesquisa para o desenvolvimento da prática pedagógica na área de Língua Portuguesa, uma vez que não é apresentada somente a situação atual do ensino nas aulas de português, também são divulgadas as teorias de vários estudiosos contemporâneos sobre uma educação linguística de qualidade.

CONCEPÇÕES SOBRE OS DIFERENTES TIPOS DE GRAMÁTICA PERANTE A ABORDAGEM TEXTUAL NA ESCOLA

É possível notar a presença de alguns equívocos que ocorrem nas aulas de Língua Portuguesa (LP), dentre eles pode-se citar a crença de que a função dessas aulas é ensinar a língua materna. Os alunos já utilizam a língua em suas relações sociais quando chegam à escola, sendo assim, a função das aulas de Língua Portuguesa não é ensinar especificamente a língua e sim a modalidade escrita e como se comunicar em situações diversas, mesmo naquelas que não fazem parte do cotidiano dos educandos. Para Possenti "[...] quando a escola ensina, o que ela ensina mesmo é a modalidade escrita dessa língua, mas não propriamente a língua. Inclusive para ensinar a modalidade escrita, deve pressupor- e pressupõe de fato- um enorme conhecimento da modalidade oral" (1996, p. 32). Assim, fica expresso que a função imediata das aulas de Língua Portuguesa não é modificar o comportamento linguístico dos alunos e sim possibilitar a eles a aquisição de proficiência discursiva na modalidade escrita da língua.

Com isso, é possível entender que é uma responsabilidade da escola é ensinar a norma culta da língua, tradicionalmente o ensino da mesma tem sido tratado como o ensino da própria língua ou como o ensino da forma "correta" de se expressar. Segundo Travaglia "[...] afirma-se que a língua é só a variedade dita culta ou padrão e que todas as outras formas de uso da língua são desvios, erros, degenerações da língua [...]" (1997, p. 24), nessa concepção as variantes coloquiais não são consideradas modalidades de uso da língua e sim erros linguísticos.

Para Antunes, no âmbito da comunicação social há uma norma culta que é real e uma variante padrão que é ideal, a norma culta ideal é realmente uma idealização da língua, pois se baseia em regras gramaticais, adotando a

crença de que uma falante possa guiar-se na atividade comunicativa seguindo as prescrições da gramática normativa sempre. A escola almeja este uso idealizado da língua, por esse motivo as aulas de Língua Portuguesa são empenhadas no estudo da gramática normativa, na classificação de palavras e etc. (ANTUNES, 2007, p. 92, grifo do autor):

> A norma ideal, como o próprio nome sugere, corresponde àquela norma concebida, pensada, prevista e proposta como a norma representativa dos usos da língua considerados cultos. Trata-se, portanto, de uma *idealização,* no sentido próprio do termo. Uma espécie de "hipótese" aninhada no imaginário de uma parcela da população. Sendo assim, ela se situa mais no domínio da potencialidade, da expectativa, da coisa imaginada e suposta do que no domínio da experiência efetiva.

A variante padrão idealizada não corresponde aquilo que é observado nos falares representativos da norma culta, ela não se concretiza de fato, é apenas uma possibilidade, por isso, pode ser definida como uma hipótese, um evento passível de acontecer, mas ainda não concretizado. O objetivo de atingir esse modelo tem ocupado as aulas de Língua Portuguesa com exercícios e conteúdos que muitas vezes não são essenciais para aprender como utilizar a língua ou a norma culta, como a nomenclatura gramatical.

Enquanto a norma culta ideal é apenas a idealização da forma como algumas pessoas gostariam que a língua ocorresse, a norma culta real é aquela que de fato concretiza-se na comunicação social, sendo a mesma composta pelos usos reais da língua formal, ela exemplifica a forma como a língua é utilizada por aqueles que adotam a língua escrita ou a fala formal para se expressarem (ANTUNES, 2007, p. 93, grifo do autor):

> A norma culta real, no entanto, corresponde aqueles usos que são fato, *ocorrência*; isto é, aqueles que podem ser atestados como concretamente realizados, em diferentes suportes em que se expressam cientistas, escritores, repórteres, cronistas, editorialistas, comentaristas, articulistas, legistas e outros "istas" da comunidade encarregada da informação pública e formal.

A norma culta real representa a utilização da língua formal na sociedade, devendo, portanto se constituir o referencial das aulas de Língua Portuguesa, pois em sua vivência social, os alunos terão contato com a norma culta real e não comum a modalidade idealizada da língua. É importante esclarecer que primeira acompanha a evolução da língua, ou seja, ela é flexível e heterogênea, assim é possível afirmar que ela não se reporta a todas as determinações rígidas da gramática normativa que não se alteram com o passar do tempo.

Ao considerar o estudo da gramática como a aprendizagem da própria língua é necessário compreender o que é gramática. Muitos consideram a gramática como um conjunto de regras que determinam como falar e escrever

corretamente, apesar deste não ser um conceito errôneo compreende apenas um tipo de gramática, a gramática normativa, esta não se constitui a única gramática existente, mas é a mais difundida nos meios escolares. (UCHÔA, 2007, p. 29):

> [...] passou a ser nomeada, com o desenvolvimento dos estudos linguísticos, através de vários adjetivos, não deixando de causar compreensiva confusão entre muitos professores: normativa, descritiva, estrutural, gerativa, funcional, de uso, teórica, geral, internalizada, entre outras denominações.

Segundo Possenti, considerando a gramática como um conjunto de regras, é importante entender que há um "[...] conjunto de regras *que devem ser* seguidas", um "conjunto de regras *que são* seguidas" e um "conjunto de regras *que o falante da língua domina*" (POSSENTI, 1996, p.64, grifo do autor). Cada um desses conjuntos de regras corresponde a um tipo gramática, sendo que os três são importantes para o desenvolvimento da proficiência discursiva dos alunos.

O estudo da gramática normativa tem sido tratado como o estudo da própria língua, consequentemente o domínio dessas regras gramaticais tem sido considerado como o domínio da língua, o que se constitui uma postura equivocada. Apesar da relevância da gramática normativa para a aprendizagem da língua, se o ensino da mesma se restringir ao estudo metalinguístico e a memorização de regras, ela não auxilia o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos.

O ensino da gramática normativa é válido para que os alunos utilizem os recursos expressivos que a língua proporciona como utilizar as formas conotativas da língua, quais os efeitos de sentidos se conseguem com a utilização de determinadas palavras, entre outros conhecimentos advindos da reflexão teórica sobre a língua, associada à prática de leitura e produção de textos. Desempenhando o papel de principal determinante da qualidade de falante que a pessoa é, a gramática normativa foi considerada durante muito tempo o foco central das aulas de Língua Portuguesa, muitos alunos até mesmo desconhecem a existência de outros tipos de gramática, como a descritiva e a internalizada.

A segunda definição de gramática é chamada descritiva compreende o "[...] conjunto de regras que são seguidas", esta detém a função de descrever como a língua é utilizada na sociedade. A gramática descritiva apresenta normas com o sentido de regularidade e não de normatividade, ou seja, apresenta o comportamento linguístico seguido por grupos de falantes sem a intenção de governar o uso que eles fazem da língua. Para Possenti "[...] o que caracteriza uma gramática puramente descritiva é que ela não tem nenhuma pretensão prescritiva" (1996, p.68), em alguns casos a gramática normativa apresenta características da gramática descritiva, pois ao prescrever ou ditar uma regra, a primeira apresenta descrições sobre o uso correto de determinada regra, no

entanto elas não devem ser confundidas, pois a gramática descritiva não faz prescrições apenas demonstra o comportamento linguístico dos falantes.

O terceiro tipo de gramática é constituído pelas regras dominadas pelo falante, é a chamada gramática internalizada, para explicitá-la é necessário ressaltar que não existe língua sem gramática, sendo assim ela é aprendida juntamente com a língua antes do falante nativo começar a frequentar a escola. Possenti define a gramática internalizada como "conhecimentos que habilitam o falante a produzir frases ou sequência de palavras de maneira tal que essas frases e sequência de palavras são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua" (1996, p.69). Sendo assim, qualquer pessoa que consiga falar ou escrever de forma que seja compreendida por outra pessoa de seu meio social, tem conhecimentos gramaticais.

Em meio a essas discussões, passou-se a explorar nas aulas de Língua Portuguesa os textos como base para demonstrar a língua em uso, ou seja, a forma como ela ocorre na sociedade. De acordo com PCN "[...] o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência" (BRASIL, 1998, p. 21), ou seja, para que alguns enunciados se constituam um texto, eles devem portar algum significado.

Em consonância a esse apontamento Antunes afirma que "[...] um texto deve fazer sentido *em cada um de seus segmentos pontuais e em seu todo*, ou seja, 'deve conter uma macroestrutura microestruturalmente organizada" (2009, p. 96, grifo do autor). Isso equivale a dizer que a eficácia de um texto é estabelecida mediante a presença da coesão e da coerência. Por meio da coerência é possível apreender o significado do texto, pois é um todo significativo, e entendendo a coerência como a propriedade que confere significado ao texto, ela se constitui um componente textual fundamental. Travaglia e Koch "[...] é a coerência que dá textura ou *textualidade* a sequência linguística, entendendo-se por *textura* ou textualidade aquilo que converte uma sequência linguística em texto" (2009, p. 53-54, grifo do autor), assim sendo, é possível entender que a coerência não é apenas um constituinte do texto, mas também a possibilidade que um conjunto de enunciados tem de apresentar textualidade ou se constituir um texto.

Para Travaglia a competência gramatical pode ser entendida como "[...] a capacidade que tem todo usuário da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor) de gerar sequências linguísticas gramaticais, isto é, consideradas por esses mesmos usuários como seqüência próprias e típicas da língua em questão" (TRAVAGLIA, 1997, p. 17). Aqui a competência gramatical não é definida como a capacidade de se expressar utilizando a variante de prestígio ou a forma considerada "correta" de acordo com a gramática normativa, e sim como a

capacidade de produzir frases que contemplem as regras de uso características da língua utilizada.

Por meio de discussões com teóricos dos dias atuais, é possível associar o ensino de gramática com os componentes textuais, de forma que o ensino de gramática se torne mais significativo, a partir do momento que demonstra uma situação real de uso da língua, e o texto não seja apenas um "[...] pretexto" para o ensino de regras e nomenclaturas gramaticais. "O valor de qualquer regra gramatical deriva de sua aplicabilidade, de sua funcionalidade na construção dos atos sociais da comunicação verbal [...]" (ANTUNES, 2003, p.89). A importância de uma regra gramatical é atestada através de uma situação de uso da mesma, sendo assim a gramática esta ligada a interatividade da língua e somente em face dessa propriedade linguística ela alcança relevância, conforme defende Antunes.

O TRATAMENTO DADO AO ENSINO GRAMATICAL NO LIVRO DIDÁTICO

O livro didático de Língua Portuguesa do 9º ano da Coleção *Diálogo* é dividido em sete módulos. Cada módulo possui dois textos principais de gêneros variados, conteúdos e exercícios gramaticais, além de atividades de leitura e produção de textos. O referido livro valoriza muito a questão visual, pois é amplamente ilustrado e as imagens não são escolhidas aleatoriamente, elas são relacionadas com os textos e até mesmo com o conteúdo a ser desenvolvido.

Cada módulo inicia-se com um texto de temas e gêneros variados, constituindo a seção *Texto,* é importante esclarecer que a coleção Diálogo é bem eclética no trabalho com textos, pois não priorizou apenas textos literários consagrados por grandes escritores. O PCN afirma que "[...] é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem" (BRASIL, 1998, p. 25), seguindo essas orientações à coleção analisada incluiu textos veiculados por diversos meios de comunicação, como entrevistas, textos jornalísticos e outros gêneros de ocorrência social, visando com isso demonstrar como a linguagem ocorre na sociedade.

Concepção igualmente partilhada por Antunes, pois segundo a teórica (2003, p.42) o ensino da língua que almeje ser eficaz e produtivo deve ocorrer através do estudo das características e regularidades do texto. Visando aumentar essa representatividade dos gêneros de textos com ocorrência social, foi reservado um espaço para os gêneros orais, humorísticos e para aqueles advindos da cultura popular, como cordéis, piadas, textos de Patativa do Assaré. Considerando os componentes dessa seleção de textos nota-se que não foram priorizados apenas os textos compostos por uma linguagem gramaticalmente correta, mas também àqueles que denotam a forma como a linguagem

acontece na sociedade e, consequentemente, podem ser observados pelos alunos em sua vivência diária.

É importante mencionar que é utilizado um recurso notável para facilitar a compreensão dos textos, os mesmos possuem boxes com notas explicativas sobre o surgimento, características e utilização do respectivo gênero, bem como informações sobre a vida do autor. Também são transmitidas informações sobre personalidades mencionadas no texto, cujo conhecimento dos feitos seja indispensável ao pleno entendimento do texto, por meio desse recurso. Cada texto possui ainda um vocabulário contendo a definição de palavras cujo significado talvez seja desconhecido pelos alunos.

Posterior a seção *Texto,* tem-se a seção *Dialogando com o texto,* composta de exercícios de interpretação. Essa seção prioriza exercícios que trabalhem o real significado dos textos lidos, buscando identificar as marcas textuais do gênero, os efeitos de sentido provocados pela forma como o escritor utilizou as palavras, opiniões pessoais sobre o tema abordado e o juízo de valor ou crítica que o autor quis transmitir por meio do texto. Exercícios contendo regras de gramática não são trabalhados nessa seção.

Admitindo a importância da intertextualidade para a compreensão de textos que circulam na sociedade, pois todo e qualquer texto oral ou escrito se interliga com outros sendo necessário um amplo conhecimento de mundo para a compreensão eficaz de alguns discursos, o livro reserva uma seção para a associação de textos compostos pelas seções *Ampliando o tema* e *Espaço reservado*. Antunes afirma que "[...] todo texto é, sob qualquer condição, um intertexto [...]. A intertextualidade é, pois, uma das propriedades constitutivas de qualquer texto, ao lado da coesão, da coerência, da informatividade, entre outras" (2009, p. 164).

Visando relacionar um texto com outros, a seção *Ampliando o tema* possibilita aos alunos o contato com outros textos que compartilham o mesmo tema, é importante ressaltar que esses textos não são necessariamente do mesmo gênero, tornando possível o trabalho de vários gêneros diferentes a partir de um mesmo assunto. Facilitando, dessa forma, a compreensão dos alunos sobre as características de cada gênero, pois eles podem comparar como o tema foi abordado em cada um deles. A seção *Espaço Reservado* contêm sugestões de leituras que possam interessar aos alunos. Os textos sugeridos neste item não têm o propósito de servir como base a alguma atividade didática e visa incentivar o aluno a ler por fruição.

Admitindo que a linguagem escrita não seja a única que deve ser ensinada na escola, o livro didático traz atividades voltadas para o desenvolvimento da competência dos alunos de se expressar oralmente. Com as seções *Conversando sobre linguagens, Debatendo com os colegas, Dialogando com o cinema e Dialogando com a imagem* é conferida ao aluno a oportunidade de defender opiniões, fazer críticas e interagir por meio da linguagem oral. Por meio dessas

atividades os alunos aprendem à maneira mais adequada de se expressar considerando a situação de comunicação, as características dos interlocutores.

É relevante ressaltar que as atividades propostas para trabalhar à oralidade não se restringem a discursos produzidos no interior da escola, a utilização da linguagem oral também é ensinada por meio da audição de discursos, mais e menos formais, produzidos fora da escola, em contextos reais de comunicação na sociedade. Objetivando propiciar aos alunos uma maior capacidade para a utilização de textos orais, também são propostos exercícios em que os próprios educandos produzem esses textos orais. Sobre o trabalho com a oralidade, Antunes (2003) afirma que possui o mesmo caráter interativo da leitura e da escrita, e que a mesma deve ser orientada para a percepção da existência de vários tipos e gêneros de textos orais.

Conforme defendem estudiosos contemporâneos à reflexão teórica sobre a língua não foi desprezada, pois mesmo estruturando o estudo linguístico por meio de textos orais e escritos, o livro considerado traz seções para o trabalho com a gramática, sendo elas *Trabalhando a gramática, Trabalhando a linguagem, Trabalhando a escrita* e *Círculo de ortografia*. É importante esclarecer que a gramática não é ensinada de forma descontextualizada e baseada no contexto de erro linguístico. (ANTUNES, 2003, p. 89):

> [...] nenhuma regra gramatical tem importância por si mesma. Nenhuma regra gramatical tem garantia de sua validade incondicional. O valor de qualquer regra gramatical deriva sua aplicabilidade, da sua funcionalidade na construção dos atos sociais da comunicação verbal, aqui e agora.

Nessas seções a gramática é ensinada contextualizada, ou seja, observando a ocorrência dela em textos de circulação social e em quais situações as regras ensinadas devem ser utilizadas. Torna-se necessário explanar que essas seções contêm definições e conceitos, entretanto elas não se constituem o foco de cada unidade, pois os exercícios de leitura e interpretação de texto ocupam uma posição favorecida.

Pode-se citar ainda a seção *Produzindo textos*, a proposta central desta é desenvolver a competência dos alunos para a expressão escrita, por meio da produção de textos. Nota-se que os textos não são produzidos na forma de redações sem interlocutores e situação comunicativa definidos, e que não correspondem a uma situação real de interação, confirmando a validade desse comportamento Antunes afirma que "As propostas para que os alunos escrevem textos devem corresponder aos diferentes usos sociais da escrita [...]" (2003, p. 62). Nesta seção são apresentados alguns textos do mesmo gênero que se propõe que o aluno produza, é feita uma breve interpretação desses textos para que os educandos possam perceber as características do gênero e

se informar mais sobre o assunto a ser desenvolvido. Depois de concluído o texto do aluno, o mesmo é levado a revisar essa produção para avaliar se foi escrito da melhor forma. "A escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões" (ANTUNES, 2003, p. 54). Depois que os alunos revisam seus textos a culminância do trabalho acontece com alguma forma de exposição dos textos produzidos pelo aluno, ou seja, eles não escrevem só para exercitar ou para atender algum propósito avaliativo.

Nesta seção são utilizados textos de circulação social para que o aluno adquira competência para compreender e produzir textos característicos de situações comunicativas que ocorrem fora do contexto escolar. Por meio das atividades de revisão dos textos escritos, os educandos têm a oportunidade de refletir sobre as escolhas linguísticas feitas e avaliar se são as mais adequadas para a situação comunicativa em questão. Adotando essas atitudes de observar textos de ocorrência social e reescrever os próprios textos os alunos aprendem a interagir em diversas situações comunicativas reais, sobretudo aquelas que ocorrem no exterior da escola.

CONSIDERAÇÕES

Por meio desta análise é possível concluir que o livro didático concede prioridade ao estudo de textos sem, contudo, minimizar a importância da gramática para o desenvolvimento das competências comunicativas necessárias para que um falante possa atuar na sociedade por meio do discurso. É possível concluir ainda através da observação volume do 9º ano da Coleção Didática Diálogo contempla as propostas do PCN e dos teóricos contemporâneos sobre o ensino da gramática por meio de textos que podem ser observados na comunicação social. Observa-se nos módulos, que antes dos exercícios e atividades de fixação sempre é apresentado um texto que possui uma situação comunicativa e interlocutores definidos.

A análise dos referidos módulos foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa sobre a possibilidade do uso de textos para o ensino da gramática, pois por meio dela foi possível observar que os componentes gramaticais foram apresentados aos alunos por meios de textos correntes na sociedade. É pertinente ainda afirmar que o ensino da gramática por meio dos textos apresentados não acarretou nenhum prejuízo para o estudo do sentido dos mesmos ou das características do gênero textual, comprovando o que afirmam os teóricos pesquisados sobre a interligação da gramática com textos e sobre como o ensinar gramática por meio de textos torna o estudo da mesma mais relevante.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português:** encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Muito além da gramática:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BELTRÃO, Eliana Santos. GORDILHO, Tereza. Diálogo: língua portuguesa. 9. ano. Ed. renovada. São Paulo: FTD, 2009.

BRASIL**. Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF,1998.

DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). **O Livro Didático de Português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: **PNLD 2011: Língua Portuguesa**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A Coerência Textual.** 17. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.

_____, Luiz Carlos. **Gramática: ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. **O ensino da gramática:** caminhos e descaminhos. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

O TRABALHO COM A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Graziela Rodrigues de Oliveira
Karine Maraisa da Silva
Renata Herwig de Moraes Souza

Devido à pluralidade social e cultural o conceito de língua foi alterado, influenciando as concepções trabalhadas no ensino de Língua Portuguesa. Com o advento do fenômeno linguístico o material didático usado nas aulas de Língua Portuguesa adaptou-se a nova realidade. Assim, o presente texto tem por objetivo verificar como é exposta a variação no livro didático. Para isso, promove uma discussão e análise do livro "Arte da palavra", volume do 6º ano do Ensino Fundamental, de Rodella, Nigro e Campos (2008). O estudo é bibliográfico embasado em teóricos como Bortoni-Ricardo (2005) e (2014), Braga e Mollica (2013), Faraco (2007), Martellota (2011) Calvet (2002), Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e Programa Nacional do Livro didático (PNLD) confrontando os saberes teóricos no material analisado. Almeja-se que os futuros leitores percebam a importância dos estudos sociolinguísticos e se o material didático está adequado à realidade diversificada dos falantes de Língua Portuguesa.

A Língua Portuguesa está permeada de multiplicidades, cada falante possui características que influenciam em sua produção oral. É comum que algumas variedades sejam consideradas erradas e inferiores. A problemática ocasionada pelo preconceito linguístico deve ser trabalhada nas escolas, de forma que o material didático e matriz curricular estejam ajustados a diversidade da língua. É significativo verificar a abordagem do ensino de variação linguística em classe, visto que alguns professores imersos na orientação de gramática não são condescendentes com as transformações dentro do ensino de língua.

Com mudanças na conceituação, a língua antes concebida como uma estrutura invariável regida por regras gramaticais, hoje é trabalhada em uma perspectiva diferente, como uma atividade social passível de variações. O presente texto tem por objetivo investigar a proposta de ensino variação linguística no livro didático, tendo como objeto de estudo o volume do 6º ano do Ensino Fundamental usado em escolas públicas. Para entender o que são as variações e como ocorrem é preciso entender os princípios teóricos e compará-los a realidade social, pretende-se então verificar a evolução do ensino de língua e se as variações são trabalhadas no livro didático de Língua Portuguesa.

Para que o objetivo desse texto seja alcançado à proposta fundamentar-se-á em teóricos que desenvolvem pesquisas na área da Sociolinguística, A discussão elencada é relevante, visto que aborda uma nova concepção de

língua e aponta fatores que influenciam na produção oral dos falantes de Língua Portuguesa, além de evidenciar como essa nova abordagem é trabalhada nas escolas com o uso do livro didático.

A SOCIOLINGUÍSTICA E SEU OBJETO DE ESTUDO

A sociolinguística é uma das subáreas da linguística que analisa língua e sociedade, investigando a língua em seu uso real, observando os falantes de comunidades distintas, grupos esses que apresentam uma diversidade de dialetos[3], no qual cada um apresenta uma forma de se comunicar, independentemente da linguagem, define-se então sociolinguística como estudo e investigação dos fenômenos linguísticos. (SILVA, 2009, p. 18):

> A sociolinguística é definida como o ramo da linguística que estuda a língua em uso das comunidades de fala, na sociedade? Se pensarmos bem, veremos que há uma relação intrínseca entre as duas. A língua não serve apenas para que possamos transmitir ou receber informações; ela serve para estabelecer e manter relacionamentos com outras pessoas. O uso efetivo da língua é uma das atividades mais fantásticas da nossa vida.

Assim, os pesquisadores da área linguística acreditam que os fatores internos e externos modificam-se de acordo com o aspecto social, onde há um limite entre língua e sociedade em questão da interdisciplinaridade, de acordo com tal premissa a sociolinguística é um ramo de complementação da linguística.

Entender o conceito de língua é imprescindível perante os estudos sociolinguísticos, no qual se faz necessário compreendê-la como atividade social, surge assim à necessidade de sinterização do conceito de língua, ao se reunirem estudiosos chegaram à conclusão de que a língua é um sistema complexo para ter um único conceito, cada pesquisador defendia uma definição, deste modo surgiu a Sociolinguística, abordando a língua como um sistema que representa a identidade de um povo. Bortoni pontua que a Sociolinguística "[...] como uma ciência autônoma e interdisciplinar teve início em meados do século XX [...]" (2014, p. 11). E assim percebe-se que a ciência estuda a língua em seu uso real, independentemente do contexto social em que o falante está inserido.

Devido à sociolinguística analisar a língua em uso e apresentar variação, pesquisadores a definiram como heterogênea, e buscaram entender o fenômeno de dinamização da língua que a princípio pode ser entendida como articulação aleatória, porém depende dos fatores internos de cada articulador, por exemplo, a troca do "l" por "r" na palavra planta/pranta, ocorreu variação e a palavra continuou com o seu significado, contudo existem palavras em que

[3] Dialeto é variedade linguística do léxico existente em uma determinada língua.

ocorrem essa troca e o sentido é alterado, com todas essas dúvidas Labov propôs o método variacionista.

Os conceitos sociolinguísticos vêm sendo abordados nas salas de aula apontando uma nova concepção para o ensino de língua, valorizando a língua materna dos alunos por meio de metodologias que facilitam a aprendizagem. Sabe-se que a língua pode variar de acordo com origem geográfica, idade, escolaridade, status econômico, dentre outros, ou seja, fatores extralinguísticos que auxiliam na identificação dos fenômenos de variação. Além disso, para entender os alunos que entram na escola com a variação fonético-fonológica, mudanças estão ligadas a questão das pronúncias. A língua é considerada um produto sociocultural construída através do tempo por meio de seus falantes, por esse motivo é abstrata e está em constante construção. (BAGNO, 2007, p. 38):

> O objetivo central da sociolinguística, como disciplina científica, é precisamente relacionar a heterogeneidade linguística com a heterogeneidade social. Língua e sociedade estão indissoluvelmente entrelaçadas, entremeadas, uma influenciando a outra, uma construindo a outra. Para o sociolinguista, é impossível estudar a língua sem estudar, ao mesmo tempo, a sociedade em que essa língua é falada [...].

A língua está entrelaçada a sociedade no sentido que os sistemas adquiridos pelos falantes são influenciados pelo convívio social, sendo que sua evolução depende da comunicação. Bagno (2007) destaca a heterogeneidade linguística como fator social, pois, quando ocorre mudança na língua automaticamente a sociedade é afetada.

A sociolinguística é discutida em razão das variações na língua e por mais que as escolas tentem impor a norma padrão sempre existirão mudanças influenciadas por fatores sociais e geográficos dentre outros que contribuirão para construção da identidade linguística de cada falante, conclui-se então que a produção oral de cada falante é construída e influenciada por fatores diversos embora tenha-se uma gramática internalizada.

CONCEPÇÕES DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DE ACORDO COM OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

No estudo de Língua Portuguesa o ensino é voltado para gramática normativa na qual é evidenciada uma norma padrão que idealiza uma língua certa, em que os falantes que apresentam variações são incompreendidos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam uma concepção oposta aos valores gramaticais da língua, de acordo com o documento (1998, p. 81) "A Língua Portuguesa é uma unidade composta de muitas variedades [...]", ou seja, aquele que fala diferente da norma padrão não fala errado, mas sim apresenta um tipo de variação em sua linguagem. Ao ingressar na escola o

aluno já teve acesso a um tipo de variação, a falada pelos falantes do meio social que está inserido, ou seja, já traz consigo uma língua materna que deve ser considerada perante o processo de ensino-aprendizagem.

Para transformar o ensino de Língua Portuguesa (LP) as escolas e os docentes devem abandonar a antiquada concepção de que existe apenas uma única forma certa de falar, é relevante considerar que a língua está em constante transformação Martelotta (2011, p. 27) conclui "[...] que a mudança está associada ao funcionamento das línguas [...] é um fenômeno essencialmente funcional [...]". Assim, o caráter social e heterogêneo da língua deve ser estudado nas aulas de Português, avaliando que a língua é viva e evolui de acordo com seus falantes. Embora as discussões sobre variações linguísticas estejam ganhando espaço no ensino de LP, um dos grandes desafios das escolas é ensinar o que são essas variações e como se sucedem, e ainda mostrar que essas diversidades ocorrem a todo tempo e fazem parte da língua, tendo em vista que a língua é uma atividade coletiva. (BRASIL, 1998, p. 82):

> Frente aos fenômenos da variação, não basta somente uma mudança de atitudes; a escola precisa cuidar para que não se reproduza em seu espaço a discriminação linguística. Desse modo não pode tratar as variedades linguísticas que mais se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática tradicional e das formas diferentes daquelas que se fixaram na escrita como se fossem desvios ou incorreções.

Diante dos pressupostos citados o PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) destaca que não basta às escolas mudarem a visão em relação à língua, é preciso um cuidado para que as variações não sejam vistas como erros e principalmente trabalhar para que não ocorra o preconceito linguístico. Para isso é preciso abordar as variações de forma comum e mostrar como elas estão presentes no cotidiano de todos. A discriminação em relação aos falantes de variedades linguísticas ainda está presente na sociedade, visto que o ensino de Língua Portuguesa foi sempre voltado para a gramática normativa, enquanto que as variedades não eram discutidas e trabalhadas dentro do âmbito escolar.

Ao abordar a língua como uma unidade composta por variedades o documento aponta propostas para o trabalho com as variações em sala de aula, objetivando facilitar o entendimento dos alunos em relação à diversidade linguística. Para alcançar este resultado é preciso que os docentes estejam preparados para o trabalho com esta nova concepção de língua e o material didático utilizado nas escolas deve adequar-se à realidade variacionista[4] da Língua Portuguesa. Tendo em vista os argumentos observados conclui-se que o PCN aponta uma concepção contemporânea do conceito de língua que ao

[4] O termo variacionista foi instituído por Wiliam Labov ao estudar diferentes grupos de falantes em situações cotidianas e espontâneas, onde foi possível verificar importantes dados da relação interna existente entre língua e sociedade.

relacioná-la ao ensino percebe-se que não se baseia somente nas regras gramaticais, mas aborda a língua em seu uso real como uma atividade coletiva repleta de variedades linguísticas, em que aqueles que apresentam variação na fala se opondo a norma padrão.

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Em relação ao trabalho com a variação linguística no contexto escolar, sabe-se que existem inúmeras discussões sobre a forma como é a abordagem desse conteúdo nas aulas de Língua Portuguesa, com foco nas noções de certo e errado. Pode-se definir a língua como heterogênea, tendo em vista que perante os estudos Sociolinguísticos a língua é apontada como um processo que está em constante evolução, diferentemente dos conceitos da norma- padrão onde a língua é definida como um produto acabado e homogêneo. (BAGNO, 2007, p. 36):

> Justamente pelo caráter heterogêneo, instável e mutante das línguas humanas, a grande maioria das pessoas acha muito mais confortável e tranquilizador pensar na língua como algo que já terminou de se construir, [...], por onde a gente pode caminhar sem medo de cair e de se afogar na correnteza vertiginosa que corre lá embaixo. Mas essa ponte não é feita de concreto, é feita de abstrato [...].

A concepção do autor aponta a língua como algo inconstante e livre para ser recomposta de acordo com o contexto social em que o falante está inserido, porém é conveniente para a sociedade tratar a língua como um produto sólido e invariável composto por regras, em que aqueles que fogem ao padrão são vistos como errados ou em casos extremos como ignorantes. Ao conceber que a língua está em constante evolução é impossível entendê-la como um produto pronto e acabado, devido à comodidade da situação a sociedade prefere fixar-se em regras gramaticais do que reconhecer a realidade heterogênea da língua.

Considerando a natureza dinâmica da língua e suas possíveis mutações, entende-se que o material pedagógico precisa adaptar-se e explorar concepções fundamentadas nos estudos Sociolinguísticos, ou seja, discutir o funcionamento da língua na prática dos falantes de acordo com a realidade social e a experiência linguística do professor e do aluno é o caminho para reformulação dessa prática, ao contrário disso, as propostas didáticas usadas nas escolas de ensino da rede pública propagam nos manuais didáticos as variações dialetais, sempre com a noção de certo e errado. (FARACO, 2007, p. 42-43):

> Nos livros, os fenômenos de variação são ainda marginais e maltratados (são abordados tendo a "cultura do erro" como pano de fundo).

> Quando se fala em variedades da língua, predominam referências à variação geográfica (sem dúvida, a mais fácil de ser abordada por envolver menos preconceitos do que a variação social) [...].

De acordo como referido autor é possível identificar o quão incapacitado está o material educativo, tendo em vista que a escola tem a função de agente disseminador do preconceito linguístico. Ao citar a "cultura do erro" Faraco enfatiza o pensamento retrógrado não somente daqueles que são responsáveis pela elaboração das ferramentas didáticas, mas também dos docentes que tem dificuldade em compreender a língua do ponto de vista sociolinguístico.

Bagno chama atenção para a importância do trabalho com as variações linguísticas nos livros didáticos, porém o tema ainda não é abordado da maneira que deveria ser, "[...] o tratamento da variação linguística nos livros didáticos continua sendo um tanto problemático [...]" (BAGNO, 2007, p. 119). Existem fatores que influenciam nessa dificuldade em se trabalhar as mudanças na língua, como a falta de conteúdos teóricos de qualidade e principalmente dificuldade dos autores em entender e transmitir as concepções de variação. Com o passar do tempo os conceitos linguísticos foram alterados, assim a gramática tradicional vem aos poucos dando espaço para novas definições e formas de trabalho com as regras gramaticais, abrindo um novo horizonte de opções para o trabalho com a gramática sem tratá-la como algo que analisa regras sem objetivos e que não leva em consideração a sociedade atual.

Entende-se então que a gramática não deve ser abordada apenas como um turbilhão de regras e nomenclaturas é possível facilitar esse ensino fazendo com que os alunos percebam que já trazem em si conhecimentos anteriores que podem auxiliá-los tanto em suas produções orais quanto em suas produções escritas. Por outro lado fica evidente a necessidade de levar os alunos a compreenderem que já possuem conhecimentos linguísticos que devem ser levados em consideração e aproveitados no momento de realizar suas produções sejam ela escritas ou orais.

O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DE ACORDO COM AS ORIENTAÇÕES DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o programa que distribui livros didáticos para alunos da educação pública. Para que esse material seja selecionado o Ministério da educação disponibiliza guias com resenhas das coletâneas que apresentam os conteúdos que devem ser trabalhados de acordo com a matriz curricular de cada série, os guias são enviados às escolas onde são escolhidas as coletâneas que melhor atendem o projeto pedagógico. O principal objetivo do PNLD é auxiliar o trabalho pedagógico do professor através do livro didático.

O livro Didático do 6° ano do ensino fundamental "A arte da palavra" apresenta sete capítulos em cada volume, intitulados por gêneros onde se trabalha poemas, fábulas, reportagens, entrevistas, crônicas e debates, com o suporte de livros, dicionários e enciclopédias, cartas e outras correspondências, diários e blog, rádio e TV, propagandas e publicidades, ficção cientifica e por último, textos opinativos. Existem propostas de compreensão e produção de textos em forma de diferentes gêneros, são abordados ainda recursos linguísticos usados na composição dos textos com regras da gramática normativa. O livro é variado e aborda temas pertinentes que possibilitam melhor aplicação de conteúdo facilitando o entendimento dos alunos por meio de leituras. (PNLD, 2008, p. 93):

> As atividades de leitura contribuem apenas parcialmente para o desenvolvimento do aluno como leitor, pois deixam de explorar as relações ideológicas, éticas, políticas, e estéticos presentes nos textos. As questões contemplam satisfatoriamente a compreensão do texto, mas dedicam um grande espaço ao reconhecimento das estruturas dos gêneros.

O livro destaca pontos de trabalho com a articulação entre atividades de leituras e de produção que são importantes para compreensão de conhecimentos linguísticos e entender a estrutura da língua. A obra apresenta deficiências como o excesso de metalinguagem e abordagem excessiva dos conteúdos gramaticais e traz em destaque coletâneas de textos literários, em que se percebem limitações no trabalho com a oralidade que é explorada apenas nos capítulos oito e nove.

No início de cada capítulo aparecem imagens, textos ou atividades acompanhadas da seção "Para discutir", com o objetivo de introduzir os conteúdos a serem estudados no interior dos capítulos. E para auxiliar informações sobre os textos são destacadas em caixas, como fotografias e trechos resumidos dos textos. As propostas práticas do livro são trabalhadas em atividades escritas exibidas na seção "Mão na massa", explicada por meio de exercícios rápidos que são "organizadas logo após os momentos de leitura, ou atividades mais complexas, que exigem pesquisas, leituras de outros textos se desenvolvimento de projetos" (PNLD, 2008, p.96).

O material almeja o desenvolvimento da capacidade de percepção da linguagem oral como um processo que envolve planejamento prévio, utilizando recursos audiovisuais, cartazes para apresentação de gêneros orais, e propondo trabalhar em grupo. Com isso o livro didático ser visto como um método auxiliar nas práticas pedagógicas. A partir disso, faz-se necessário apresentar a obra em análise, pontuando a proposta didática pedagógica para ensinar a variação linguística no contexto escolar por meio do uso do livro didático.

ANÁLISE DA PROPOSTA DE ENSINO DE VARIAÇÃO PRESENTE NO LIVRO DIDÁTICO "A ARTE DA PALAVRA" - VOLUME 6º ANO

Instrumento de ensino comum nas escolas da rede pública de ensino o livro didático tem a função de auxiliar na prática docente, logo se percebe sua importância dentro do contexto estudantil. Nas aulas de Língua Portuguesa não é diferente, e abordar temas relevantes a variação linguística é imprescindível dentro do ensino de língua, tendo em vista que vivemos em uma sociedade heterogênea e multicultural.

O livro Didático analisado "A arte da palavra" de Campos, Nigro de Rodella (2009) não traz um tópico que trabalha especificamente com variação linguística, porém explora questões relacionadas à língua e linguagem na seção "Língua em Uso", que não aparece no índice do livro. Apesar de não apresentar uma parte que trate diretamente das mudanças da língua a obra define em seu início no título "Comunicação e Linguagem" o que são língua e linguagem onde os autores definem a linguagem como "[...] um sistema de signos- que podem ser verbais ou não verbais-, por meio do qual as pessoas se comunicam" (CAMPOS, NIGRO, RODELLA, 2009, p. 24). Ao apresentar esta definição os referidos autores detalham que o processo de comunicação ocorre por meio de linguagem verbal e não verbal, onde evidenciam a necessidade dos falantes entenderem os signos e os códigos. Para entender a relação entre língua oral e língua escrita é apresentado um conceito de língua, no qual os autores pontuam que "A língua é um conjunto de palavras e de regras de uso dessas palavras" (CAMPOS, NIGRO, RODELLA, 2009, p. 25). Por ser uma obra não adequada à realidade linguística da sociedade o conceito apresentado é vago se comparado as definições que vem sendo discutidas no ensino de Língua Portuguesa.

Os autores trabalham com a concepção de que fala e escrita podem ser interligadas, porém nem sempre é assim, Milani pontua que "[...] nenhuma forma escrita é capaz de alterar ou fazer estagnar de forma significativa a língua falada [...]" (2011, p. 95) desta forma, a escrita não é capaz de modificar a fala a não ser em países que a escrita seja supervalorizada. Com o objetivo de explicitar as diferenças entre fala e escrita o título "Língua Oral e Língua Escrita" aponta diferenças entre as duas formas de comunicação e faz uma correlação entre as duas. "As variedades orais e escritas da língua apresentam diferenças, é verdade, mas, por vezes, uma dela influencia a outra. Como a língua é algo vivo e dinâmico, diversas marcas da oralidade aos poucos vão sendo incorporadas aos textos escritos e vice-versa" (CAMPOS, NIGRO, RODELLA, 2009, p. 25). Embasados nos pressupostos elencados entende-se que embora sejam distintas fala e escrita, em algum momento do processo de comunicação estarão entrelaçadas e uma influenciará a outra, da mesma forma que a escrita pode influenciar na fala, também a fala também pode interferir na escrita.

Outro tema abordado no título é a adequação linguística destacando a variação formal e informal, em que é pontuada a necessidade de adequar-se as diversas situações de comunicação, como o lugar em que se está com quem se fala e qual a intenção da mensagem transmitida, ou seja, "[...] saber usar a variedade linguística mais apropriada a uma determinada situação de comunicação é saber adequar-se a situação" (CAMPOS, NIGRO, RODELLA, 2009, p. 25). Nesse contexto Bagno pontua que "[...] Existe informalidade na escrita tanto quanto formalidade na fala, basta comparar uma carta íntima com um diálogo entre pessoas numa situação tensa e forma" (2007, p. 139). O autor destaca que não é somente a fala que é permeada de variedades, a escrita também pode apresentar diversas facetas de acordo como a mensagem transmitida e o grau de formalidade da situação. Posteriormente a seção "Foco na Escrita" trabalha o título "Falar e Escrever" na qual traz em destaque um anúncio de jornal de 1889, o capítulo inicia-se com dois exercícios que tem por objetivo chamar a atenção para as mudanças ortográficas que algumas palavras sofreram ao longo do tempo. (CAMPOS, NIGRO, RODELLA, 2009, p. 76):

> 1. Leia o anúncio ao lado, publicado no jornal *A Província de São Paulo* em 1989. 2. Você notou que algumas palavras estão escritas de forma diferente da que se usa atualmente. Com a ajuda do dicionário, reescreva o anúncio em seu caderno, escrevendo as palavras como se faz hoje.

É importante ressaltar que as observações feitas no texto em relação à mudança na escrita das palavras não são para trabalhar a evolução da língua e sim para trabalhar questões ortográficas, ou seja, o objetivo não é analisar a evolução linguística e sim enaltecer as transformações ortográficas. Para entender esse processo evolutivo é essencial que os estudantes entendam, o que é ortografia, sendo assim os autores destacam que "Ortografia é um conjunto de regras que determina a maneira correta de escrever as palavras" [...] (CAMPOS, NIGRO, RODELLA, 2009, p.77). entende-se então que a ortografia é a parte da gramática normativa que determina como as palavras devem ser escritas.

O volume identifica no capítulo 3 (três) "Dicionários e Enciclopédias" que uma palavra pode ter diversos significados, seja uma mesma palavra pode representar várias coisas, desta forma é trabalhado o uso do dicionário para entender os diversos sentidos que uma palavra pode apresentar. Após essa abordagem o material aborda um tipo de variação, as gírias no qual os autores apontam que as gírias são neologismos, ou seja, são palavras novas que os falantes de determinado grupo inventam para se comunicar entre si. (CAMPOS, NIGRO, RODELLA, 2009, p. 89):

> Poderíamos dizer que a gíria tem diversas funções. Uma delas é definir o grupo social dos falantes. Ela separa os que a usam daqueles que não a usam. A gíria é uma das variedades linguísticas que nos dão identidade.

> Para no diferenciarmos de nossos pais e professores, por exemplo, nós pegamos a língua pelo cabresto e criamos nossa identidade etária e social.

De acordo com a citação conclui-se que gírias ajudam a identificar um determinado grupo, no qual objetivo é diferenciar-se dos demais falantes definindo uma identidade própria, livre de regras e preconceitos, embora algumas gírias não sejam vistas com bons olhos pela sociedade e o grupo de falantes desta variedade acaba por sofrer discriminação daqueles que são alheios aos motivos que os levam a expressar-se desta forma. Vale salientar que o objetivo deste conteúdo no volume analisado é destacar que a mesma palavra pode apresentar várias definições e não trabalhar variedades linguísticas.

O capítulo 4 (quatro) vem com o título "Cartas e Outras Correspondências" em que a seção "Língua em Uso" volta a trabalhar o informal e o formal, mas dessa vez com enfoque nas escritas. Os autores esclarecem que assim como na fala a escrita também deve adequar-se as situações, ou seja, ao tipo de documento que se escreve.

Observando os aspectos analisados conclui-se que o volume não trabalha as variações linguísticas de forma relevante e considerando a realidade heterogênea da língua. Embora os conceitos gramaticais sejam estudados dentro de capítulos divididos em gêneros textuais a seção "Língua em Uso" aborda superficialmente aspectos ligados a Sociolinguística, que é a ciência responsável pelo estudo da língua em seu uso real. Assim evidencia-se que embora o material didático e as matrizes curriculares já tenham incorporado os gêneros textuais em seus conteúdos programados o mesmo não ocorre com o tema variação linguística, desta forma propaga-se o preconceito linguístico, que a escola tem por obrigação contribuir para sua erradicação.

CONSIDERAÇÕES

Com a realização desta pesquisa foi possível perceber a deficiência de abordagem do tema variação linguística dentro do ensino de Língua Portuguesa, destaca-se a desvalorização da língua materna que cada falante traz consigo ao ingressar na escola. Pode-se constatar a necessidade de adequação do material didático tendo em vista os pressupostos sociolinguísticos que apontam a língua como algo inacabado e em constante transformação. Entender a língua como heterogênea é entender que cada falante possuiu uma forma própria de se comunicar, assim sendo destaca-se a importância do combate ao preconceito linguístico dentro das escolas, desta forma o conteúdo das aulas de Língua Portuguesa deve estar adequado à realidade variacionista da língua.

Por conseguinte a pesquisa foi relevante, pois foi correlacionado saberes teóricos e práticos que contribuíram para melhor assimilação do tema para que assim o objetivo de verificar como seja o tratamento da concepção de língua e variação no livro didático.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos**. Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia de variação linguística. São Paulo. Parábola Editorial, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós cheguemu na escola, e agora?**: sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRAGA, Maria Luiza. MOLLICA, Maria Cecília**. Introdução à sociolinguística:** o tratamento de variação. São Paulo: Contexto, 2013

BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental:** Língua Portuguesa; Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 81 - 83.

CALVET, Louis-Jean**. Sociolinguística**: uma introdução critica. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. **A relevância social da linguística:** linguagem, teoria e ensino. São Paulo: Prábola Editorial; Ponta Grossa, 2007.

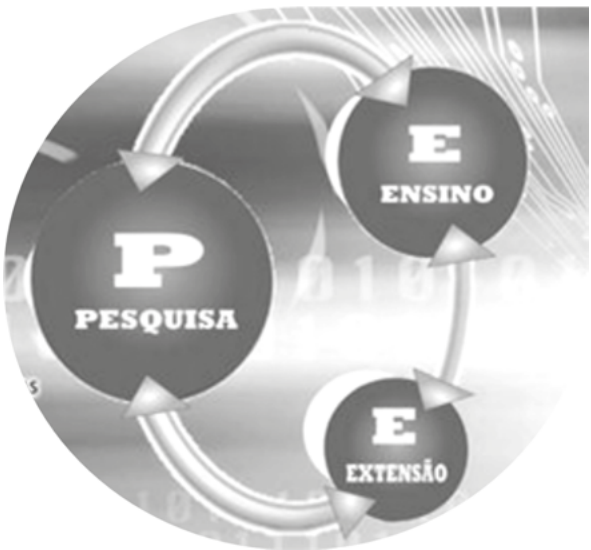
MARTELLOTA, Mário Eduardo. **Mudança linguística**: uma abordagem no uso. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. RODRIGUES, Nigro Rodrigues. CAMPOS, João Rocha. **Português**: a arte da palavra, 6º ano. São Paulo: Editora AJS, 2009.

SILVA, Rita do Carmo Polli da. **A sociolinguística e a língua materna.** Curitiba: Ibpex, 2009.

CAPÍTULO IV

HISTÓRIA



"É patente a relevância da educação e da pesquisa para o processo emancipatório".

Pedro Demo

APONTAMENTOS HISTORIOGRÁFICOS DA CIDADE DE JUSSARA/GOIÁS E O BAIRRO NORTISTA

Hilda Freitas Silva

A trajetória de grupos de pessoas vai além da história, constitui memória coletiva no cotidiano ressignificado. Pautamos em Gupta e Ferguson (2000, p. 32), quando eles dizem que "o espaço funciona como um princípio organizador central nas ciências sociais, ao mesmo tempo em que desaparece da esfera de ação analítica". Considera-se que naturalizamos a construção do espaço e, portanto, (re)montar a história de um bairro, com método das ciências sociais, no viés cultural e plural, e sem hierarquia, prevalecerá o caminho da construção sistemática da pluralidade de narrativas. Com isso, nesse estudo, se faz apontamentos historiográficos, como também a sistematização de narrativas que nos ampliará perspectiva da história do Bairro Nortista e da cidade (Jussara/GO). Assim, esta pesquisa percorre este caminho postulando a valorização da memória no contexto de territorialidade, baseando-se na concepção daqueles que para esta localidade vieram e aqui ficaram.

A sistematização metodológica é algo fundamental para repensar um objeto e sua relevância social científica. Com isso, caminhamos em direção à teoria da história, sendo que amparados em Diehl (2006, p. 11) entendemos que:

> A história é apenas uma textura de representações do passado, pois, metodologicamente falando, a história não é constituída como se faz na ciência formal, onde temos um corpo de proposições gerais que expressam somente fatos descobertos. A história seria muito mais as possibilidades de construirmos uma espécie de arquitetura das ideias de futuro que se tinha no passado através intromissões no passado.

Vemos que a escrita da história permeia o hoje em direção ao futuro. A escrita da história, quando (re)visionada, proporciona um novo olhar ao objeto que, anteriormente, talvez por escolha consciente ou inconsciente do pesquisador, não fora priorizado. Logo devemos pensar em quem as produz/transmite e em quais circunstâncias que isso ocorre. É inevitável não pensar em experiências que legitimam uma memória, e devido a isso caminhamos em direção ao pensar em estruturas de poder (teorias de Pierre Bourdieu - 1989) que moldam o discurso, tornando convincente e capaz de perpetuar a/na sociedade. Nesse direcionamento, o presente texto atenta-se para a historiografia da cidade de Jussara e também na memória das populações. Diante desse contexto, notamos a importância de fazer apontamentos historiográficos para repensar a perspectiva oficial da história da cidade. Assim, acreditamos que ampliaremos a perspectiva das histórias da cidade.

É consciente que fazemos nesse texto o reverso da estrutura de poder tradicional; baseados em critérios oriundos da cientificidade, vemos que o trabalho realizado aqui reflete o ser humano nos desejos e subjetividades dos que não possuem uma estrutura de poder estabelecido. Por isso, em relação à história de pessoas vindas do Rio Grande do Norte em Jussara, não perpetuou o reconhecimento na/da cidade como pioneiros, mas elas configuram um grupo de pessoas que atualmente possuem coesão, o que os favorecem para que o interesse científico naquele bairro seja algo que vigore na atualidade.

Em consideração a teoria, utiliza-se também os conceitos de estabelecidos e outsiders de Norbert Elias e John L. Scotson (2000) para melhor compreender os grupos que participam na configuração de uma sociedade. Com isso, trabalha-se com a história e memória de pessoas, seja do Bairro Nortista, e também de demais pessoas da/na cidade de Jussara. Diehl (2006, p. 07) diz que há:

> possibilidade de problematizarmos o passado no sentido de reconstituir ideais de futuro que se tinha no passado e, sobretudo, creditar argumentos para uma cultura da mudança a partir da proposição de alguns temas.

Compreende-se que a visibilidade e (re)conhecimento de uma população legitima este povo e compõem a sua identidade, que no caso está também no "Bairro Nortista", ou seja, não somente em um grupo específico. Assim, compreende-se que estudos como esse, favorecem a coesão que Norbert Elias e John L. Scotson (2000). Também nesse contexto de visibilidade, Diehl (2006, p. 08) nos atenta:

> [...] a questão de fundo (dos desejos e subjetividades das pessoas - memória) não gira em torno apenas em trazer o desejo para o discurso de validade, mas procurar mostrar e evidenciar que sua influência vai muito além daquilo que os discursos instrumentais conseguiam afirmar sobre a (in) transparência do desejo em termos sociais e culturais.

Com esta fala, Diehl demonstra que nas entrelinhas do entrevistado e o seu contexto, é possível traçar interpretações sobre o ocorrido histórico. Neste raciocínio compreendemos quando um entrevistado do Bairro Nortista, indignado, questiona de forma retórica, ou não, o entrevistador, a causa de seu grupo não ser lembrado como formador ou pioneiro na cidade. Ainda numa linha de revisão historiográfica e de (re)pensar durante o ato de escrita, percebe-se que a prática do que Diehl (2006, p. 26) diz em referencia à atualidade "é o momento de revigoramento cultural é de inserção da hermenêutica na compreensão do passado, rompendo dessa forma com o exclusivismo de uma verdade científica". Dessa forma, há implícita a possibilidade de um estudo e pesquisa pautados na pluralidade social, histórico e cultural. Como exemplo, o

Bairro Nortista compreende este aspecto, segundo o qual um espaço se tornou o lugar de um povo específico e com histórias semelhantes, não (re)conhecidas e ainda não retratadas pela/na historiografia. Diehl (2006, p. 12) nos alerta:

> O que o historiador produz é uma expressão textual organizada a partir de pontos de vistas de interesses pelo conhecimento, de perspectivas de orientação teórica, de estratégias metodológicas e de estruturas narrativas.

A escrita da história não é pautada em competição, desmerecimento, muito menos ataque ao que já fora escrito, mas sim que é algo constante e renovador. Desta maneira, aqui há um recorte, um objeto de estudo, análise e teorias que aplicamos a fim de sistematizar metodologicamente. Diehl (2006, p. 12) nos reafirma o exposto:

> Tudo isso visa de certa forma racionalizar o passado para que se chegue o mais próximo possível de uma 'objetividade' e, portanto, que esse conhecimento contenha funções socioculturais que extrapolem a subjetividade de quem a produz.

Diante disso, vemos que o historiador acaba sendo um instrumento da pesquisa e o foco é propriamente o resultado do seu trabalho, o qual, conscientemente, sabe-se que em determinado momento estamos fazendo um estudo historiográfico, em outro também a obra é objeto de questionamentos e revisores.

APONTAMENTOS HISTORIOGRÁFICOS DE JUSSARA – GOIÁS

No ano de 2003, as então acadêmicas da Universidade Salgado de Oliveira, do Curso de Pós-graduação Lato-Sensu em Formação Socioeconômica do Brasil, Izilene Aparecida Rebouças Farias, Marlene Soares de Araújo e Vicentina das Graças P. Diniz Souza, fizeram o trabalho monográfico intitulado "Uma Viagem No Tempo: De Colônia Água Limpa à Jussara-GO (1940-1959).

A monografia fora dividida em: Introdução; Capítulo 01 Considerações Gerais, subdividido em *1.1 Memória*, *1.2 Esse Povo Não Pára*, *1.3 O País Descobre o Centro*, *1.4 Jussara, Que Lugar é Esse?*. Já no capítulo 02 as acadêmicas denominaram como *Empurrados Por Um Sonho*, subdividido em *2.1 A Decisão*; *2.2 A Viagem*; *2.3 A Chegada*; *2.4 O Cotidiano Na Colônia*. No capítulo 03, *De Colônia Água Limpa à Jussara*, subdividido em *3.1 Mudança do Nome*; *3.2 Emancipação Política*; e depois há a conclusão.

Destaca-se "ponto a ponto" do sumário da dita pesquisa, para demonstrar, em resumo, o caminho percorrido pelas então acadêmicas, e também para repensar a unicidade do caráter "povo" que as autoras trabalham. Na monografia, a trajetória retratada, demonstra aspectos de um "povo" singular e atuante,

desconsiderando o contexto social e cultural que envolve a construção da cidade e as especificidades das populações que aqui vieram e alguns ficaram.

Ainda sobre este trabalho, é notório que a emoção embala e configura a produção textual. Nota-se que as memórias ali transpostas demonstram um recorte peculiar da cidade de Jussara, cronológico e centralizado no "povo baiano". Algo a se destacar neste trabalho é que não há referência do Bairro Nortista, mas sim o que fica evidenciado é o registro cronologicamente linear da memória de determinadas pessoas para a população jussarense. O trabalho das estudantes citadas também foram pautados nos documentos que legitimaram a emancipação da então Colônia de Água Limpa, atualmente Jussara, da cidade de Goiás.

Entretanto nota-se uma lacuna historiográfica, que aparentemente está em paradoxo, mas que necessita de ser (re)conhecido e relacionado a história dita oficial. Pois não há o (re)conhecimento da participação das pessoas do Rio Grande do Norte na formação e/ou pioneirismo na cidade, como também demais pessoas que vieram para a localidade. Este vácuo que evidenciamos cientificamente nestes apontamentos historiográficos é que se refere ao único bairro de Jussara, que faz referência a uma população de determinada origem, que no caso chama-se "Nortista" em referência a população vinda do Rio Grande do Norte.

Diante deste contexto, nota-se a necessidade de fazer um novo recorte, pois sempre é preciso repensar nossas relações, pois segundo Gupta e Ferguson (2000) nós a naturalizamos. Assim, aqui damos ênfase as pessoas do Bairro Nortista, mas poderíamos trabalhar a histórica local, exemplificando qualquer bairro ou grupo de pessoas, mas necessitando relacioná-la ao contexto de maior escala (micro ao macro).

Neste bairro fora habitado desde o início de Jussara, na então Colônia de Água Limpa, já nas décadas de 1940. É importante destacar que através de pesquisas no Bairro Nortista, que neste início, o Bairro fora denominada por outras pessoas como "Nortista" (nome postulado pelo IBGE é potiguar, mas aqui trabalhamos com a nomenclatura popularizada e depois transitada oficialmente para o bairro) e este nome permeou o bairro no decorrer dos anos até se tornar o nome oficial do Bairro.

Outro fato interessante (re) conhecido é que nessas décadas que antecederam a emancipação da cidade, o bairro não era bem visto socialmente, e que os moradores do bairro eram todas pessoas do Rio Grande do Norte. No entanto essa realidade mudou. Atualmente o bairro concentra pessoas ainda de maioria do Rio Grande do Norte, entretanto há pessoas de variados estados do Brasil, mas há a predominância de pessoas da região nordeste. Nota-se também através das pesquisas, que o bairro fez a transição de outsiders para estabelecido, ou seja, a imagem pejorativa que vigorava nas décadas que antecederam a emancipação

da cidade, foi gradualmente modificando e atualmente é um bairro que permite reviver histórias e agrega a todos nas suas festividades locais. Esses são apontamentos que merecem e vão ser aprofundados em outra pesquisa e artigo. Mas aqui são evidenciadas, pois há a necessidade de colocá-las para apontar as peculiaridades históricas, culturais e sociais do bairro.

Neste direcionamento, em 2006 foi realizada a pesquisa para término de Graduação em História, por Hilda Freitas Silva, intitulado *Frente de Expansão e Frente Pioneira da Colônia Agrícola de Água Limpa 1932 a 1958*. Os capítulos abordavam a conceituação de frente de expansão e frente pioneira e destacavam os depoimentos de pioneiros da cidade. Neste trabalho, destaca-se o período de formação da cidade e o período antecessor à sua emancipação. Notamos que a aglomeração, onde hoje é o bairro nortista, já era composta por pessoas do estado já mencionado nas décadas de 1940 e 1950. A monografia foi realizada também com testemunhos que pouco variaram da monografia de Farias, Araújo e Souza, mas que reafirmaram em um estado in loco que a existência do bairro já era algo germinal. Nesta pesquisa teve como ponto destacável o caráter migrante da população, em um contexto da região do centro oeste e também em um panorama nacional.

O ponto destacável deste trabalho que data de 2006, foi os conceitos de frente de expansão e frente pioneira, que acarretaram novas reflexões no transcorrer dessa pesquisa atual. O cotidiano da então Colônia, depois cidade de Jussara, foi confirmado com testemunhos e na escrita da história de Jussara as histórias e memórias que se entrelaçam dos estudos anteriores e atuais. Em suma, o espaço onde hoje é Jussara, em 1940 fora um lugar onde pessoas se reuniram em prol de uma vida com mais fartura em alimentos, e que por uma razão climática – no caso, a seca –, muitos vindos da região nordeste adentraram o país em busca de um local para plantar, colher e viver com sua família.

Assim, essas migrações internas chegaram aqui e ao encontrar "água" e muitas "árvores" viram que seria um bom local para se fixarem. Neste contexto, a história que permeia a cidade, é que uma família (ou grupo de determinado estado) foi mais engajado ao repassar que o lugar era "bom de viver" e mais pessoas desse estado se fixaram aqui, mas também há um movimento de outros estados da região nordeste nesse sentido. Dessa forma, percebe-se que nos primeiros bairros da cidade, há fortes vínculos familiares e/ou fraternos que caracterizam os bairros pioneiros, quais sejam: o Bairro Nortista, o Bairro Goiás e também a parte do bairro central onde se concentra a Igreja Católica.

Ainda através da revisão historiográfica, no ano de 2014, foi feito outro trabalho monográfico denominado como *Jussara em imagens: A fotografia Como Fonte Para a História Local (1950-1980)*, de Aparecida Maria Ferreira Cândido. Este trabalho fora apresentado como conclusão de curso em Licenciatura em História da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária

de Jussara. A acadêmica explorou o conteúdo/pesquisa de que Farias, Araújo e Souza (2003) fizeram, isso significa que a acadêmica em questão não houve o olhar (também por não ser o objetivo do trabalho dela) para a multiplicidade de histórias sobre a formação da cidade que vai além do trabalho escrito e oficial. Seguindo, a acadêmica fez o histórico da fotografia, demonstrando em inúmeras imagens o aspecto "imagem" na (re)construção da história e como novo instrumento após a escola dos Annales.

Nota-se nesses trabalhos a importância científica do estudo da história local, sejam eles baseados em documentos oficiais, depoimentos e/ou fotografias. Entretanto há naturalmente histórias (oriundos de memória) sendo permeadas na fala da população. A intenção deste trabalho não é retirar ou discutir a posição de pioneiros (esta discussão e sistematização poderá ser feito em outro trabalho, apontando inclusive grupos étnicos indígenas no espaço hoje considerado a cidade de Jussara, como também trazendo conceitos de "nativos" e "desbravadores" relacionado com estrutura de poder), mas reconhecer que mais pessoas fizeram parte dessa história é essencial para compreendemos à pluralidade que existe no contexto humano da cidade.

Nestes direcionamentos o Bairro Nortista passou por um processo de apagamento em relação ao reconhecimento de sua participação na formação da cidade. Diante a predominância dos baianos, as pessoas que moram no Bairro Nortistas (que são em sua maioria ainda na atualidade do Rio Grande do Norte) ficaram com imagem pejorativa aos demais. Diante disso, vimos que cabe como conceito para esse texto, a história a contrapelo de Walter Benjamin (no texto de Benjamim Julião de Góis Filho), que utilizamos para elucidar caminhos e reconhecer as especificidades de nossa cidade, retratada neste bairro e também em outros, em especial no Bairro Goiás e na parte em volta da Igreja Católica, no centro da cidade.

Outro teórico é Jacques Le Goff no livro *História e Memória* (1924), este atenta para o monumento como vestígio humano vivo de uma memória coletiva, como aquilo que é evocado do passado. Para este autor, a memória coletiva tem seus materiais apresentados sob duas formas principais: monumentos, herança do passado e os documentos, sendo, pois, uma escolha do historiador. Segundo ele, o monumento tem como características o ligar-se ao poder de perpetuação, voluntário ou involuntária, das sociedades históricas e o reenviar a testemunhos dos quais só uma parcela mínima se constitui de testemunhos escritos. Nestes direcionamentos teóricos, vemos que o monumento é somente para aquele que tem uma estrutura de poder. Assim, o reconhecimento de um grupo específico também retrata este poder estabelecido que é sedimentado na construção de uma história, sendo visível no monumento. Se pensarmos atualmente, o monumento é aquilo que aponta a história da cidade e que atualmente está no centro da mesma, a frente da Igreja Católica.

Com isso, utilizamos Michel de Certeau (1995) quando ele demonstra que a história não está ligada ao objeto e que a história não é real, pois ela está no comum e vai além do que é facilmente visível. Ele destaca que a história é a produção do discurso sobre o real. Ainda com Certeau (1995), outro ponto interessante é compreender o "lugar de fala" e das instituições que as pessoas se agregam. Repensar a estrutura de poder, seja institucional ou do próprio indivíduo, é essencial para compreendermos as formas cotidianas de resistência às estruturas de poder estabelecido, como também compreender a vida das pessoas e os seus feitos, para que mais pessoas conheçam e valorize o comum, o cotidiano, o próximo, os bairros. Por consequência poderá reconhecer a pluralidade das histórias brasileiras que são oriundas de momentos passados, revividos, remontados e reinventados culturalmente com a emoção.

Assim, aqui nos retratamos sobre o Bairro Nortista, mas ele acaba sendo uma representação do outsider e do estabelecido. Portanto, não desejamos colocar este bairro em situação divina ou supervalorizar os feitos desses moradores, mas repensar a dinâmica humana no decorrer do tempo, compreender a importância desses e apontar suas histórias para o gozo de mais reconhecimento. Fazendo isso, compreendemos que estaremos dilatando o olhar para outras realidades e não somente aquela realidade única.

ESTRUTURA E MEMÓRIAS DO/NO BAIRRO NORTISTA

No dia 14 de Março de 2015, teve (re)início a pesquisa nas casas dos moradores do Bairro Nortista. Essa pesquisa teve como um dos fundamentos o Relatório de Ruas e Quadras cedido pela Prefeitura Municipal de Jussara. Foi utilizado o Formulário Semi Estruturado que fora feito com o auxílio e orientação do professor Eduardo Soares de Oliveira. Por questão de análise e organização, a pesquisa está sendo feita por quadras, sendo que a primeira fora a quadra 26. Aqui destacaremos essa quadra, por uma questão se sistematização da pesquisa em exemplos específicos, não desconsiderando outros momentos e outros quadras do bairro.

Utiliza-se Diehl (2006, p. 06) quando ele diz que "temos uma espécie de enclausuramento do indivíduo ou de pequenos grupos em si mesmos", portanto quando na fala do historiador e entrevistado, José de Arimathea diz que fatos e pessoas vindas do Rio Grande do Norte são conhecidos somente no Bairro Nortista, isso é retratado pelo referido autor. O autor ainda diz que "parece que procuramos no passado àqueles gestos significativos que compensam a alta de critérios transparentes no presente, preenchendo assim o vácuo."

Demonstrando que o momento historiográfico permeia a identidade das pessoas, tentando ir além do que corriqueiramente chegam ao nosso ouvido pela oficialidade erguida pela memória de outros. Destaca-se a Quadra 26 do bairro Nortista e também de alguns casos específicos. Nesta quadra, há

aproximadamente 20 residências e 02 pontos comerciais, sendo que 15 moradores aceitaram e foram pesquisados. Um dos comércios dessa quadra é um "Salão Funerário" e outro é um pequeno bar. O salão estava fechado e no bar, o funcionário não quis ceder uma entrevista/conversa. Em relação às residências, uma moradora também não quis participar, demonstrando claramente o medo de perseguição política. Obviamente, foi explicado que era uma entrevista espontânea e sem ligação partidária, mas o receio da moradora predominou e a pesquisadora pediu desculpas pelo incômodo. Em suma, ficou a falta de algumas casas/pessoas a entrevistar, pois essas estavam fechadas e, aparentemente, algumas não tinham moradores. No geral, a pesquisa na quadra 26 foi satisfatória.

Esta pesquisa se pautou em pensar a cidade e pensar pessoas que vivem de forma coesa, ou seja, entrelaçadas culturalmente, com histórias, memórias coletivas e vivências durante o período anterior a Colônia Agua Limpa se tornar cidade. Assim, utilizamos o Bairro Nortista como exemplificação de uma variedade de narrativa que se expande na cidade, ou seja, há particularidades nesse bairro que serão apontadas aqui e que influenciarão o pensar multivaloral.

Nessa perspectiva a valoração multilinear no processo de pesquisa, vê-se a riqueza cultural. Por exemplo, há de forma recorrente "família", com variados membros de gerações diferentes, vivendo num mesmo lote. Assim, este aspecto demonstra os fortes vínculos familiares e/ou fraternos das pessoas do bairro. Outra averiguação foi à referência dos Nortistas, ou seja, Rio Grande do Norte, no Bairro e na cidade de Jussara. É notório que essa população é peculiar, pois demonstra um histórico cultural de território e costumes semelhantes, que foram ressignificados e se fortaleceram quando vieram para a cidade de Jussara, sendo visíveis os vínculos familiares e/ou fraternos que proporcionam a coesão do grupo. Tornando o próprio nome, Bairro Nortista, em referência às pessoas que aqui moram e que vieram do Rio Grande do Norte, apesar da denominação sugerida pelo IBGE potiguar.

O bairro não tem somente moradores do Rio Grande do Norte. Isso é dito, pois nas décadas que antecede a emancipação da cidade (década de 40 e 50), o bairro é "fechado", isolado e até considerado marginalizando os nortistas, ou seja, aqueles que vieram do Rio Grande do Norte. Entretanto com o passar dos anos, percebe-se que este bairro transitou de outsiders para estabelecido. Uma hipótese é que foi a partir daí que este bairro se "abriu" para outras pessoas de outros estados, ou seja, a visão pejorativa foi gradativamente sendo desfeita, e atualmente agrega pessoas de diferentes estados. Essa afirmação é feita através de pesquisa realizada em "casa em casa" no bairro, ou seja, a investigação in locus, dá-nos o respaldo do dito, sendo que agregado à memória e a crítica científica, este pensar se torna um caminho provável.

Uma das Histórias peculiares e que nos dá indício do acima descrito está na quadra 26 é a que envolve a residência e família do Senhor Vicente. Ele veio

para Jussara em 1965, do Ceará, aqui casou, teve filhos, fez amigos, sendo que esses contatos familiares e fraternos se intensificaram no processo de construção da cidade de Jussara. Por exemplo: O senhor Vicente mora na casa do lado da sua filha – Ângela – e há uma abertura no muro para que seu filho de 05 anos entre e saia para o lote da casa da sua tia-avó, que é do Rio Grande do Norte, e para isso outra moradora-vizinha chamada Maria – que não tem parentesco, mas tem fortes laços fraternos – cedeu um espaço do lote para viabilizar o acesso, pois no lote de Ângela e da tia Antônia, não existia uma abertura. Portanto, essa conexão que veio de dentro dos lotes demonstra o contato entre as pessoas que vão além da questão perceptível ao leigo ou desinteressado, evidenciando uma ligação cultural que permeou o contato no processo de formação da cidade e que resiste de forma contínua de geração a geração.

Algumas casas dessa quadra estão conurbadas, ou seja, há ligações internas, ou seja, caminhos de encontro e contato onde não é possível deixar claro o princípio e fim do mesmo. Assim, na quadra 26, há ligações adentrando as casas e lotes, percebem-se nos moradores laços intensos. É interessante salientar que essa característica é comum em outras residências, de outras quadras do bairro. No direcionamento de interlocutores, entendemos esses como os próprios envolvidos no ser e no fazer cultura. Tomando tais reflexões, podemos retomar com a fala do Senhor Vicente, em que ele demonstra a intensidade humana na valorização do simples. Essa situação é teorizada por Rosani Leitão (2014, p. 09) quando:

> Nos discursos de cada povo, o seu próprio grupo é destacado como os representantes dos mais legítimos dos seres humanos, como a referência mais forte de cultura e de sociedade e, por isso mesmo, defendida como sendo a mais coerente, a mais certa, a melhor, a mais bonita.

As memórias do Senhor Vicente, ficam evidenciadas na cultura transposta na fala. Entende-se, por conseguinte, a proximidade do homem com o homem num processo de ressignificação de si e que repercute na natureza e no território. Esse senhor destaca momentos familiares e fraternos que fortalecem o vínculo com as pessoas do bairro, proporcionando coesão.

Diante do exposto, concordamos com Rosani Leitão (2014), quando ela diz que "a cultura possui um caráter de aprendizado" (p. 08). Seguindo com a ideia de "invenção da cultura e o poder da invenção", citamos Roy Wagner (2010) quando diz que "toda expressão dotada de significado, e, portanto toda experiência e todo entendimento, é uma espécie de invenção, e a invenção requer uma base de comunicação em convenções compartilhadas para que faça sentido" (p. 76). Entende-se que a cultura possui estrutura que permite a transposição da mesma e essa é vinculada no ato de viver das pessoas. Na memória dos mais velhos, o não (re) conhecimento das pessoas do Rio Grande do Norte na história e formação da cidade de Jussara, é um descontentamento notável.

CONSIDERAÇÕES

Através das pesquisas já realizadas, evidencia-se que a pesquisa historiográfica é essencial para o reconhecimento da própria cultura e identidade de uma população, como também perceber como a academia analisa e investiga o coletivo. Este trabalho não teve a intenção de hierarquizar pesquisas e nem pessoas, assim sendo, não há julgamentos pessoais e nem de suas memórias, tudo é válido. A intenção é compreender a alteridade que existe no dia a dia, num viés plural.

É muito importante que não se excluam campos de conhecimento historiográfico, em função de militância política e do perigo da história única. Reconhecemos que o (re) construir é próprio do olhar do pesquisador e da academia. Dessa forma, este trabalho também está aberto à comunidade acadêmica para a revisão historiográfica. Com isso, caminhamos para o registro historiográfico que, humildemente, pode ser considerada a segunda geração historiográfica de Jussara.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Editora Bertrand Brasil. S.A. 1989.

CANDIDO, Aparecida Maria Ferreira. Jussara em Imagens: **A Fotografia como fonte para a História Local (1950-1980) 2014**. Monografia. Universidade Estadual de Goiás.

DIEHL, Astor. **Teoria Historiográfica.** Belo Horizonte: VARIA História, vol. 22, n. 36, jul/dez de 2006, p. 368-394.

ELIAS, Norbert. SCOTSON, John L. tradução, Vera Ribeiro; tradução do posfacio à edição alemã, Pedro Siissekind; apresentação e revisão técnica, Federico Neiburg. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000

FARIAS, Izilene Aparecida Rebouças. ARAÚJO, Marlene Soares de. SOUZA, Vicentina das Graças P. Diniz. **Uma Viagem No Tempo: De Colônia Água Limpa à Jussara-GO** (1940-1959) 2003. Monografia. Universidade Salgado de Oliveira.

FILHO, Benjamim Julião de Góis. **Na contra-mão da História: um olhar das Teses sobre o conceito de história de Walter Benjamin.**

GEERTZ, Clifford. **A arte como sistema cultural. In: Saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa.** Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1998, p.142-181.

GUIMARÃES, Manoel Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. Rio de Janeiro: Estudos Históricos, n. 1, 1988, p. 527.

GUPTA, Akhil; FERGUSON, James. **Mais além da cultura': espaço, identidade e política da diferença**. In: ARANTES, Antonio A. (Org.) O espaço da diferença. Campinas: Papirus, 2000. p.30-49. p.32.

INSTITUTO BRASILEIRO GEOGRÁFICO E ESTATÍSTICO. Disponível em: http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=521220&idtema=97&search=goias|jussara|censo-demografico-2010:-resultados-da-amostra-migracao-- acessado em 07/06/2015.

LE GOFF, Jacques, 1924**História e memória** / Jacques Le Goff; tradução Bernardo Leitão ... [et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios)

MAUSS, Marcel. **As técnicas do corpo**. In: Sociologia e Antropologia. São Paulo: Cosac Naif, 2007. (p.399-439).

NEIRA, Marcos Garcia.Lippi, Bruno Gonçalves. **Tecendo a Colcha de Retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional**.

SILVA, Hilda Freitas. **A Organização Econômica e Social da Frente de Expansão da Colônia Agrícola de Água Lima 1932-1958**. Universidade Estadual de Goiás. Jussara/Go, 2006.

WAGNER, Roy. 2010. **O poder da invenção**. In A invenção da Cultura. São Paulo: CosacNaif. (pp.75-119).

A HISTORIOGRAFIA SOBRE O IMAGINÁRIO E A REPRESENTAÇÃO: o "banco do diabo" como objeto de pesquisa

Wilson de Sousa Gomes

O nosso tema lida com as questões do imaginário e da representação. Tem suas justificativas ancoradas na historiografia nacional e internacional que trata do imaginário e as representações como elemento constituinte da identidade de um povo. O objetivo é contribuir para a discussão acerca da historiografia que lida com o diabo, o imaginário e a representação. A metodologia teve por princípio a investigação em arquivos particulares e análise das fontes primarias e secundarias. A leitura crítica e heurística das bibliografias que trabalham a História de Goiás, do imaginário e da representação sobre o diabo, fundamenta a estrutura do texto. Como resultado, entendemos que lidamos com um objeto que embora tenha um recorte especifico, Santa Fé de Goiás e a região do Alto Araguaia, nos possibilitou debater e discutir questões relacionadas à teoria e metodologia da história, enquanto elemento orientador da nossa pesquisa e compreensão. O desafio de unir teoria e prática se efetiva na aplicação do que é versado na historiografia com as histórias sobre o "Banco do Diabo" em Santa Fé de Goiás. Como efeito, o texto coopera com as discussões da História Cultural possibilitando divulgar alguns resultados da dissertação de mestrado defendida no Programa de Mestrado em História da PUC/GO no ano de 2015.

O presente texto trás algumas das discussões travadas na pesquisa realizada entre os anos de 2013 a 2015. Ela lidou com os problemas sociais de desconstrução e construção do outro. Trabalhou os conceitos de imaginário, representação e cultura popular. Questionou a expressão: "Banco do Diabo" e a sua relação com a diabolização da cultura indígena no Lajedo de Santa Fé. Centrados nos aspectos de permanência e ruptura, partiu de uma análise macro para se fixar no local. O desafio de compreender os elementos do imaginário local e sua relação com o imaginário cristão tornou-se o alimento para a nossa sede cognitiva. Defrontados com os vários labirintos, obscuridades e mistérios, a pesquisa buscou mapear a formação cultural de Santa Fé de Goiás no que tange a "mentalidade local".

Apresentado à temática, o nosso objeto se localiza em Santa Fé de Goiás e é popularmente conhecido por "Banco do Diabo". Um 'mito', 'histórias', ou mesmo estórias, que revela as relações de poder e cultura historicamente estabelecidas na região do Alto Araguaia. O recorte temporal contempla as décadas de 1975 a 2005[1], uma data não escolhida aleatoriamente, mas que traz grandes fatos para nossa pesquisa como, por exemplo, as entrevistas dos moradores que

[1] Essa foi definida devido ao acesso a fontes orais, documentais e digitais.

viveram nesse período[2] e nos narraram fatores relevantes para nossa 'investigação'. O arquivo da família Arrais Maciel e o *Blog* de Oldemar José de Moura. Certamente, em uma perspectiva teórica, podemos classificar nosso objeto no Campo da História Cultural por se tratar da tradição, cultura, poder e representação.

A Motivação por esse tema surgiu a partir de uma visita realizada ao município de Santa Fé de Goiás, com o professor da PUC/GO e especialista em antropologia visual, professor Mário Arruda da Costa. Essa visita fora pensada e realizada com o intuito de coletarmos cerâmicas de produção indígena, para a confecção de um trabalho na Disciplina de Temas da Antropologia, do Curso de Licenciatura em História, da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Jussara no ano de 2002.

Ao visitar o local/município, verificou-se que não havia apenas os elementos indígenas, existia/ existe, relações de poder e de cultura que traduzem problemas de ordem social e cultural. Assim, ao chegarmos ao município de Santa Fé de Goiás, na Serra do Tira Pressa[3], onde existe o popular "Banco do Diabo", encontramos um contexto complexo, uma leitura particular dos elementos inscritos nas rochas. Uma leitura que podemos chamar de "preconceituosa", pois, se baseia numa visão "deturpada da realidade humana", onde práticas, ações culturais, são taxadas ou interpretadas como um elemento produzido por algo sobrenatural, nesse caso, o Diabo. Assim, tínhamos uma mistura de misticismo, ficção e significação da realidade cultural.

Dessa forma, no ano de 2005 ao produzirmos uma monografia para conclusão de curso intitulada de: "*As Representações do Imaginário Cristão: debate acerca da interpretação cristã sobre o "Banco do Capeta" em santa Fé de Goiás de 1970 a 1980"*, sob a orientação do professor Rodolfo Belchior F. de Paula, especialista em Historia do Brasil pela UFG, concluímos que esse tema deveria ser trabalhado em outros horizontes de pesquisa e estudo. Com isso, nossa motivação se situa na busca de um maior aprofundamento dos nossos conhecimentos e inquietações acerca do "Banco de Diabo", do imaginário e as representações que traduzem as relações históricas de poder e representação na região do Vale do Araguaia.

A problematização que elencamos faz referencia aos processos de 'demonização do outro'. Assim, deparamo-nos com uma situação em que as pessoas do município de Santa Fé de Goiás, situado a 280 km de Goiânia – GO

[2] A princípio conseguimos entrevistar pessoas que viveram entre 1960 – 80 em Santa Fé de Goiás. As mesmas chegarem ao município e teve contato com as inscrições/gravuras na rocha/ lajedo nessa década, momento em que muitas inscrições estavam sendo destruídas ou aterradas pelos donos das terras onde se localiza o "banco do capeta" justamente pela quantidade de visitas para as realizações de pactos e etc.

[3] O local é uma Serra com pastagem, mata e cerrado. Neste local há um longo lajedo que possui inscrições ou desenhos antropomórficos, geométricos e zoomorfos. Os Termos definidos por: Barbosa (1974).

e a 40 km do Município de Jussara-GO, onde resido, apresentam práticas, comportamentos 'diferenciados'. Isto no sentido de que elemento produzido por outra cultura e nesse caso a indígena, causa-lhes medo, estranhamento. Desse modo, as pessoas dizem que na Serra do Tira Pressa, situado a 08 km de distância da parte urbana do município de Santa Fé de Goiás, no local denominado de "Banco do Diabo", manifesta-se forças sobrenaturais malignas. Ao depararmos com isso, e, buscando problematizar a realidade cultural de modo a estabelecer uma leitura acadêmica, percebemos que havia um 'problema social' naquele local, havia uma relação de conflitos entre a visão cristã (sagrado) e o exótico (Profano).

A Frente ao exposto, buscamos algumas questões para nortear nosso projeto. Com isso chegamos as seguintes interrogações: 1) Qual a motivação para atribuir a um feito humano, nesse caso, as inscrições, os petróglifos de ordem zoomórficas, antropomórficas e geométricas, um caráter sobrenatural? 2) Por que seria o Capeta o responsável pelas inscrições/desenhos na pedra, ou seja, ele o responsável pelos petróglifos? Em outros temos, de forma resumida: O que leva o indivíduo a crer que no Lajedo do Tira Pressa, por via de um pacto com o Diabo se poderia ficar rico? Será que houve uma coincidência em o capeta/diabo/cão tinhoso/o dito cujo[4], entre outros nomes de estabelecer o seu 'banco' justamente em um local em que há marcas indígenas ou há algo a mais nas estórias, brincadeiras e contos narrados pelos moradores de Santa Fé de Goiás e Região?

Diversas dúvidas estiveram envolvidas em nossa busca pela "verdade". Compreender as construções que envolvem os elementos humanos, ou seja, o homem indígena deixando as inscrições na rocha e os fictícios, criados pelo homem branco no defronte com as gravuras torna-se um desafio para a nossa pesquisa e interrogações. Nossa problemática lidou com um problema de ordem social que usou da expressão "Banco do Diabo" para esconder e revelar as feições culturais, sociais e econômicas da sociedade de Santa Fé de Goiás.

Com isso, pensando naquilo que o "historiador faz, quando faz historia" (HUMBOLDT, 2010), consideramos que o principal seria a interpretação. O conhecimento que dá sentido as nossas inquietações cognitivas se encontra ao longo da vida, onde com o olhar de historiadores, vislumbramos lutas, relações de poder e dominação que caracterizam várias facetas das relações sociais, culturais e históricas. Ao valorizar aquilo que nos norteia, buscou-se uma produção que ampliasse as discussões sobre o campo da História Cultural. Para tal feito, apoiados em Sergio Buarque de Holanda, Gilberto Freyre, Laura de Mello Souza e outros, realizou-se um debate com a historiografia nacional e internacional para indagador sobre as formas culturais que o homem produziu ao longo do processo histórico.

[4] Rosa (2001)

A HISTORIOGRAFIA SOBRE O IMAGINÁRIO E A REPRESENTAÇÃO

O drama e/ou a trama se inicia no contexto rural e se estende ao perímetro urbano, promovem risos, estórias, medos, e, sobretudo, uma relação do passado com o presente, estruturado em princípios do imaginário ocidental/cristão. Pois o processo de demonização, ou o de atribuir a aspectos reais e concretos, características fictícias, imaginárias e representativas que geram práticas díspares no cotidiano dos sujeitos de Santa Fé de Goiás, nos aponta para uma categorização do outro como um ser maligno, elemento básico do processo de ocidentalização do mundo[5].

Não há o confronto físico, a luta corpo a corpo como aconteceu no período da colonização, ou da expansão bandeirante pelo nosso país, o confronto simbólico se dá entre o que está na realidade e o que se tem na imaginação, no imaginário. A batalha imaginária dos sujeitos traduz o bem (cristão) e o mal (herético) e nesse caso, o mal e representado pela cultura indígena. Esse fator tem forte influencia histórica, pois: desde a colonização europeia, há a imposição dos valores religiosos aos povos colonizados do Novo Mundo, segundo Laura de Mello e Souza (1986). Com isso, os 'julgamentos' e interpretações de que o homem não cristão é carregado do mal vigoram em nosso passado – presente.

Assim, o "Banco do Diabo" pode ser tido como o reflexo da permanência de restrições, preconceito e discriminação para com cultura indígena. Concepção alimentada por um passado não tão distante, onde a cultura indígena sofre etnocídio, genocídios etc., os indícios nos apontam a assimilação entre o diabo como representante do Mal que é corporificado no indígena. O indígena que no passado precisava ser catequizado por não ter alma e ser salvo dos seus pecados e produzir, ser escravizado, tornar-se um trabalhador para ser útil ao Estado.

Ao olharmos as complexidades que envolvem a representação e o ecletismo sobre o "Banco do Diabo" em Santa Fé de Goiás, entendemos há várias razões ou interpretações. A percepção de mundo que cada pessoa possui é fruto de uma relação histórica e cultural. O sentido que o sujeito produz na relação com as coisas e a realidade, apresenta a assimetria entre cultura, cultura dominante e cultura popular. Dar contorno próprio, definir a sua maneira as formas e meios de pensar a realidade, caracteriza a o imaginário dos sujeitos de STGO.

As categorias de pensamento, as representações, o imaginário e a cultura popular a partir de um lugar de inspiração e nesse caso, a cultura cristã, elaboram tendências visionárias, místicas e representativas que são os desdobramentos dos princípios oficiais que resultam em novas representações ou representações similares de caráter próprio. Para justificar isso, recorremos a Souza (1993, p. 108), onde define que: vivenciando a "sua maneira, dando-lhe quase sempre os contornos mais concretos próprios às categorias do pensamento e cultura popular", os sujeitos históricos estruturam os

[5] Marks (2012)

significados de suas vidas. Nesse contexto, fundamentalmente temos que (CHARTIER, 1995, p. 184):

> O 'popular' não está contido em conjuntos de elementos que bastaria identificar, repertoriar e descrever. Ele qualifica, antes de mais nada, um tipo de relação, um modo de utilizar objetos ou normas que circulam na sociedade, mas que são recebidos, compreendidos e manipulados de diversas maneiras.

Os grupos em sua relação singular e social utilizam da tradição transmitida ao longo do processo histórico e compreendem a relação entre sagrado e profano, em uma forma de representação que evoca a presença da ausência que gera o receio de passar no local. O medo de lhes acontecer algo, torna-se presente em uma representação que presentifica o diabo e nesse caso, o diabo em seu banco, no "Banco do Diabo".

A figura do mal, que inscrita nas representações locais influencia o imaginário misturando a forma de se portar e ver o mundo, com a magia, a religiosidade, a ficção, a crendice e outros, num conjunto complexo de sentido que exteriorizam as sensibilidades particulares cada indivíduo. Essa sensibilidade se localiza num "universo em que maneiras descompostas, risos e até mesmo brincadeiras licenciosas podiam [podem] conviver com a religiosidade" (SOUZA, 1993, p. 115). Com a autora citada, entende-se que a tradição e a cultura popular misturam as concepções de real e imaginário em visões de mundo. Esse fator não comportam respostas lógicas que bastaria descrever, classificar e identificar para se obter uma norma, conduta ou resposta concreta (CHARTIER, 1995).

Localizada num ponto sensível e, portanto, singular e relativo à forma de ler o mundo, o indivíduo e a comunidade veem os objetos a sua volta ganhando sentido e utilidade, diferente do que se dão nos órgãos oficiais. O imaginário popular personifica um objeto ou um lugar de acordo com a sua forma e representar o mundo em seu imaginário. O "Banco do diabo" em nossa interpretação contempla a cultura popular, representação e imaginário local, mas, não é tão diferente da cultura erudita. Logo, ambas as representações de mundo não se separam no sentido de exprimir a forma de ver ou criar o mundo, ambas constrói representações que alimentam o seu imaginário.

Assim as "representações sociais, ou imaginárias coletivas, que se colocam como nossa categoria de analise, são frequentemente expressas ou mesmo "materializadas" através de signos: sinais, emblemas, alegorias e símbolos". (FALCON, 2000, p. 88). Como defende o autor citado, " [a] linguagem como instância constituinte da "realidade", desenvolve um discurso que vem carregado de "representações", onde se faz "presente alguém ou alguma coisa ausente, inclusive uma idéia, por intermédio da presença de um objeto" (FALCON, 2000 p. 91).

A ideia do ausente presente, representado na presença, nos remete a entender representação e imaginário no sentido metódico e epistêmico dado por dois historiadores de grande importância, Hartog (1999) e Ginzburg (2001). A começar pelo historiador italiano Carlos Ginzburg, a palavra representação no campo das ciências humanas, tem uma longa trajetória. O autor nos versa que há ambiguidades na definição do termo. (GINZBURG, 2001, p. 85):

> Por um lado, a "representação" faz as vezes da realidade representada e, portanto, evoca a ausência; por outro lado, torna visível a realidade representada e, portanto, sugere a presença. Mas a contraposição poderia ser facilmente invertida: no primeiro caso, a representação é presente, ainda que como sucedâneo; no segundo, ela acaba remetendo, por contraste, à realidade ausente que pretende representar.

É evidente o "jogo de espelhos". A ausência e presença conjugam o cenário da realidade representada. O que nos chama atenção nessa ambiguidade é a evocação imitativa entre o real presente e o real ausente. Ambos podem ser representados, seja na ausência ou na presença. Se a presença pode ser representada e a ausência pode se fazer presente pela representação de algo que está ausente. Há algo em comum nos duplos, ou seja, a representação de uma realidade a ser representada.

Ao desenvolver da leitura do texto, percebe-se que o autor deixa mais claro a sua ideia de realidade representada. Ele cita as tradições da França e Inglaterra do século XIV em que a imagem de madeira ou cera causa uma "inovação" nas formas de representar os funerais. Os "funerais dos reis franceses e ingleses e os dos imperadores romanos" (GINZBURG, 2001, p. 87) embora pertencentes a tempos, espaços e culturas distantes apresentam uma frágil semelhança. Não centraremos nossas discussões nesse item, nosso esforço se reduz a entender como que o conceito de representação serve de ponto de referencia para produção de imaginários sobre o objeto estudado. Como a mediação entre ausência presença evocada nos fenômenos culturais descreve práticas sociais.

A ideia é que "a substituição precedeu a imitação [...] o elemento substitutivo prevalece nitidamente sobre o elemento imitativo" (GINZBURG, 2001, p. 93). A abstração da presença triunfa no âmbito das alusões imaginadas no ato da evocação da representação como ausência ou como presença. Com as definições do autor podemos perceber que a imagem alimenta a imaginação que por sua vez é estimulada pela representação que dá o combustível para o imaginário do sujeito no ato da evocação da ausência e representação de uma presença. O conceito de representação em Ginzburg se faz muito importante para definirmos o universo cultural que envolve a atmosfera psicológica dos duplos do indivíduo que mesmo na ausência faz crer e faz presente algo ou alguém. Nesse caso o diabo no lajedo de Santa Fé.

O historiador francês François Hartog (1999) toma a obra de Heródoto "*Histórias*", como foco de sua interpretação. O primeiro apresenta o segundo, construindo um discurso carregado de perspectivas retóricas e literárias com grande foco ficcional. Não querendo entrar no debate sobre a veracidade ou não da *Historias* de Heródoto e sim, no que nos chamou a atenção é que: a representação que alimenta o imaginário grego na sua concepção de bárbaro traduz uma realidade representada sobre o outro que esta fixada na imaginação de quem invoca a representação do real.

O texto do historiador Ginzburg nos ajuda a perceber a contraposição que inverte o ausente em presente e o presente em ausente. No texto, em um momento a ausência se faz presente, no outro, é evocada a narrativa herodotodiana em que a representação de um real presente, intermediado por um imaginário que carrega a imaginação da figura do bárbaro como ou outro que não é da cidade e que não consegue praticar a democracia ganha uma outra adjetivação. Em ambos os textos o conceito de representação demonstra a sua ambiguidade e universo prático das sociedades no tempo e espaço histórico variado.

Nesse momento, aprofundandomos no campo do imaginário. Ao considerar que esse suscita diferentes percepções da realidade. Baseamos em testemunhos e historiografias para aprofundar em realidades diversas. Ao "atentar para o imaginário, dado invisível e pertinente, requer sensibilidade para se enxergar a história que se constrói nos corações e mentes das pessoas" (BELLOTTI, 2005, p. 15). Baseados nisso temos uma entrevista para validar esse pensamento, a esse respeito versa o Sr. R. F. L.:

> Todos que vinham aqui para visitar este lajedo em busca de enriquecimento sempre me procurava, eu levei muitas pessoas lá. Eles me diziam que lá existia o "BANCO DO DIABO". Segundo eles, para retirar um dinheiro do local, aparecia tanta coisa! Aparecia bode o outros seres que transmitiam medo, após o aparecimento destes seres certamente, aparecia o "chefe", gerente do banco, para fazer o acordo acerca da retirada do dinheiro. (Entrevista concedida pelo Sr. R. F. L. a BUENO E CARVALHO, 2004, p. 17-18)

O imaginário é uma relação múltipla, existe um conjunto de representações e símbolos que se inserem nas práticas coletivas. Assim, um sistema de representações que simultaneamente traduz e legitima a sua ordem, qualquer sociedade instala também <<guardiões>> do sistema que dispõem de uma certa técnica de manejo das representações e símbolos" (BACZKO, 1996, p. 299). Em nosso tema o confronto de símbolos, os tidos como sagrados, que constituem o imaginário cristão e as inscrições na rocha, o qual contrapõe, sendo os símbolos do diabólico refle a presença de uma ausência que nesse caso é o diabo. Por outro lado, a cultura indígena que é a presente, ganha uma imagem de ausência, logo, a representação se constitui a forma como os

indivíduos percebem o mundo e as coisas em sua volta, isso obviamente, a partir do imaginário.

CONSIDERAÇÕES

O imaginário sendo usado a serviço da ação manipuladora guia os indivíduos para a negação dos valores que não estejam, presentes em seus símbolos. Dessa maneira, ele faz "ressaltar a complexidade dos problemas que se colocam ao estudo da imaginação social, seu caráter necessariamente pluridisciplinar e a diversidade das abordagens e tendências metodológicas que aí se cruzam e contrapõem" (BACZKO, 1996, p. 308). Sendo definido a cada tempo e condição humana, o imaginário é definido em suas especificidades, sua maneira própria de imaginar, reproduzir e renovar a imaginação contém sua maneira particular de acreditar, sentir e pensar. Ainda segundo Baczko (1996), o imaginário é uma peça eficaz do dispositivo de controle da vida, em especial quando se trata na questão do poder, assegurar o domínio do imaginário, guiando membros e suas ações, isso produz e determina o comportamento, diante desse aspecto o individuo tem expectativa de recusa, de temores e isso é um fator que se torna social e coletivo.

Assim, através de símbolos e da simbologia cristã, há no imaginário atividades da memória que produzem visões e projeções que geram ações perante o desconhecido. São as angústias e esperanças que remanejadas ou trabalhadas são utilizadas para legitimar o poder. A ação cristã consiste em modelar comportamentos, os indivíduos introduzem valores na sua maneira de agir que o leva a interiorizar tudo aquilo que lhe é transmitido por via do discurso. O imaginário influencia a mentalidade à medida que a primeira se torna mais difundida. Esse é um fator que ganha força e amplitude na, ou melhor, através da tradição, a cultura oral, a cultura escrita efetua as práticas coletivas, manipulando a vida, o comportamento social.

Quando falamos de cultura de elite ou cultura popular e de representações, não podemos deixar de fazer alusão a uma das maiores culturas do ocidente: a cultura cristã com sua mentalidade estruturalmente carregada de conflitos. As lutas entre o profano e o sagrado, que está presente em nossos dias e especificamente com o nosso tema. Pois o estudo das mentalidades, tradição popular e representação, enquanto conceito implica na interpretação do enigma "sobre feitiçaria, heresia e **milenarismo**" (LE GOFF, 1974, p. 75). Embora nosso recorte seja mais temático do que espacial, centramos nossa atenção nos fenômenos culturais da imaginação, representação e imaginário que constrói e dá sentido a representação que os sujeitos históricos possuem acerca do "Banco do Diabo" no município de Santa Fé de Goiás.

REFERÊNCIAS

BACZKO, Bronislaw. **Imaginação Social.** In: *Enciclopédia Einaudi*, V. 5. Porto: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1985. p. 296-332.

BARBOSA, Altair Sales. **Balanço da Arqueologia Brasileira – Goiás.** In: **Anuário de Divulgação Científica.** V. 1. Goiânia: UCG, 1974. (Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia).

CHARTIER, Roger. **"Cultura Popular:** revisando um conceito historiográfico". *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 8, nº 16, p. 179 – 192. 1995.

_____. **A História Cultural:** entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

FALCON, Francisco J. Calazans. **"História e Representação"**. In: **Revista de História das Idéias**, Vol. 21. S/cidade, 2000, p. 87-125.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & senzala.** 41ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

_____. **Sobrados e Mucambos.** 11ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GINZBURG, Carlos. **"Representação:** a palavra, a idéia, a coisa". In: **Olhos de madeira:** nove reflexões sobre a distância. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das letras, 2001, p. 85-103.

GOMES, Wilson de Souza. **As Representações do Imaginário Cristão:** debate acerca da interpretação cristã sobre o "Banco do Capeta" em santa Fé de Goiás de 1970 a 1980. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em História). Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Jussara, Jussara, 2005.

HARTOG, François. **"As histórias como representação".** In: **O espelho de Heródoto:** ensaio sobre a representação do outro. Tradução de Jacyntho Lins Brandão. Belo Horizonte – MG: UFMG, 1999. (Capitulo III).

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Caminhos e Fronteiras.** 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. **Visão do Paraíso:** os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil. São Paulo: Brasiliense/Publifolha, 2000. (Grandes nomes do pensamento brasileiro).

_____. **Raízes do Brasil.** 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUMBOLDT, Wilhelm Von**. "Sobre a tarefa do historiador".** Tradução Pedro Spinola Pereira Caldas. IN: MARTINS, Estevão de Rezende. (Org.). **Historia Pensada:** teoria e método na historiografia européia do século XIX. São Paulo: contexto, 2010. p. 71-100.

LE GOFF, Jacques. **A História Nova.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre. "**As Mentalidades:** uma história ambígua". In: *História*: novos objetivos. Rio de janeiro: Francisco Alves, 1974, p. 68-79.

MARKS, Maria Cecilia. **Fausto e a representação do diabo na literatura:** um estudo comparativo da tradição fáustica em Guimarães Rosa, Thomas Mann e Fiódor Dostoiévski. São Paulo: USP, 2012. (Dissertação de Mestrado).

MOURA, Oldemar José de. **Santa Fé de Goiás – GO.** 2011. [blog]. Disponível em: http://historiadesantafedegoias.blogspot.com.br/p/banco-do-capeta.html. Acesso em: 11 de outubro de 2013.

SOUZA, Laura de Mello e. **Inferno Atlântico:** demonologia e colonização: séculos XVI-XVIII. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____.**O diabo e a Terra de Santa Cruz**: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

A IMAGEM DOS MÁRTIRES NA HISTÓRIA DO CRISTIANISMO: uma análise a partir do conceito de identidade e memória

Eduardo Soares de Oliveira

O presente trabalho busca analisar a relação entre os conceitos de memória e de identidade no processo de construção da imagem, logo da representação dos mártires na História do Cristianismo antigo. Neste sentido o texto é uma reflexão em que se busca perceber a partir de uma perspectiva histórico-crítica e viés histórico-culturalista um olhar em que se demonstre como o martírio enquanto fenômeno histórico e delimitado historicamente foi um processo fundamentalmente importante para moldar a cristandade ocidental até os dias de hoje.

Ao tratar do martírio, especialmente enquanto fato histórico está se identificando um dos temas mais caros ao cristianismo, pois a atitude destes homens e mulheres que exerceram sua fé em nome de seu Deus colaborou decisivamente para o fortalecimento deste movimento religioso messiânico (BOYARIN, 1999).

O conceito de mártir, a partir do sentido original grego que pode ser traduzido por "testemunha", lembra sua raiz latina (*testis*), ressaltando o posicionamento pessoal diante da situação eminente da morte durante a perseguição, o qual é classificado, segundo Shepherd Júnior, como "aqueles homens e mulheres que testemunharam e defenderam até a morte a verdade evangélica cristã, obedecendo e seguindo para tanto o modelo de Jesus Cristo" (SHEPHERD JR, 1981, p. 463).

Suas atitudes de fé para a comunidade vão adquirindo um caráter simbólico, a partir da experiência destes mártires, pois como lembra Croatto, "na experiência do *homo religiosus*, o transcendente que o símbolo convoca não é objetivável nem definível racionalmente por palavras" (CROATTO, 2001, p. 87). Estes mártires-símbolos terão a função de "introduzir valores, modelando os comportamentos individuais e coletivos" (BACZKO, 1996, p. 311), devido à sua forte representação social e, por que não dizer, política (WOODWARD, 1992, p. 125). Já para Daniel-Rops, este mártir, com seu exemplo testemunhal, sacrificial muito se aproximou da figura de um herói (ROPS, 1988, p. 186). Dentro de uma concepção da escatologia ética, desenvolvida por Dominic Crossan, ele busca demonstrar que "Deus espera do cristão não uma posição passiva, mas de resistência aos males deste mundo" (CROSSAN, 2004, p. 323), o que combina com o modelo de "Identidade de Resistência" desenvolvido por Manuel Castells (CASTELLS, 2006, p. 25).

O tormento sofrido pelos cristãos aliado à necessidade de lastros para a nascente religiosidade alicerça e delimita este momento na história do

cristianismo, são reconhecidos como modelos para a comunidade. Temos, pois o martírio como fruto de perseguições, sendo que estas ajudaram a moldar a condição de crescimento e fortalecimento do cristianismo, como lembra René Girard (GIRARD, 2004, p. 23). Podemos perceber que a teologia cristã desenvolveu uma postura referenciada a partir mártir e à situação de martírio, tendo importância vital neste processo de construção, expansão e consolidação da nova religião (STE. CROIX, 1981, p. 234); (MOMIGLIANO, 1989, p. 25).

Pois identificamos que estas perseguições e suas consequências, os mártires foram um marco fundamental para a afirmação da nova fé, o cristianismo, dentro do Império Romano, pois segundo Jean Daniélou, "o valor dos mártires revelou a vitalidade do cristianismo e foi o paganismo que teve de ceder, paganismo este que já não respondia aos sentimentos populares nem as crenças da elite" (DANIÉLOU, 1971, p. 298).

Ao observarmos estes mártires, identificamos a formação de uma identidade cristã, construída a partir da alteridade e do estranhamento, sendo assim impossível de se evitar o conflito, e utilizando-se deste para forjar tal identidade, já que se dá a partir da experiência social, já que segundo Silva, "as identidades brotam do conflito" (SILVA, 2000, p. 27). Assim, identidade "é tanto simbólica quanto social" (WOODWARD, 2000, p. 10). Logo, é construída a partir de representações, pois "inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito dando assim sentido à nossa experiência e àquilo que somos" (WOODWARD, 2000, p. 17); (HALL, 2000, p. 61-70), (CHARTIER, 2002, p. 67-68).

Como processo cultural, esta identidade se dá obrigatoriamente de forma coletiva, ou seja, está inserida dentro da ação social, que segundo Weber, é aquilo que marca a conduta humana dotada de sentido, delimitando assim suas fronteiras simbólicas (WEBER, 1991, p. 3-16); (HALL, 2001, p. 106), logo, envolve também relações de poder, pois "a identidade marca o encontro de nosso passado com as relações sociais, culturais e econômicas nas quais vivemos agora... a identidade é a intersecção de nossas vidas cotidianas com as relações econômicas e políticas de subordinação e dominação" (RUTHERFORD, *apud*: WOODWARD, 2000, p. 18).

Esta delimitação de uma "Identidade Cristã" destes indivíduos, que neste processo estão afirmando as suas particularidades, neste momento especificamente religioso, e declarando sua existência diferenciada ao mundo, traduz o imaginário cristão da época, pois "é a tradução mental de uma realidade exterior percebida e liga-se ao passado de abstração" (LE GOFF, 1989, p. 28); (CHARTIER, 1990, p. 17), além também é claro do processo de estranhamento, onde o afirmar é justamente por intermédio do que não é, pois "a marcação da diferença é crucial no processo de construção das posições de identidade" (WOODWARD, 2000, p. 9).

Esta identidade vista dentro da perspectiva do imaginário cristão, pode ser descrita em uma dimensão que atua como "estruturante originário, onde esse significado-significante central é a fonte do que se dá como sentido" (CASTORIADIS, 1982. p. 175). Este mártir, devido ao seu caráter, é visto agora como líder profético, pois é encarado como uma referência, um líder a ser seguido, a partir do que este se torna não mais simplesmente um homem, pois como lembra Raoul Girardet, "perder-se nele é sem dúvida, renunciar a identidade individual e é reencontrar, ao mesmo tempo, a integralidade da identidade coletiva." (GIRARDET, 1987, p. 79-80).

O MARTÍRIO E A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE CRISTÃ

Ao analisarmos o conceito de identidade, nos damos conta do quão dinâmico, fluido e complexo se faz tal projeto, pois percebemos que as fronteiras que delimitam um conceito e que são tão relevantes para sua compreensão demonstram-se tão porosas e fluidas que não se permite uma conceituação rápida e simples.

Sendo assim, a primeira atitude nesta busca é reconhecer que se faz necessário para tal empreitada uma postura transdisciplinar, rompendo assim as fronteiras epistemológicas tradicionais e redefinindo-as de acordo com o contexto.

Ao observarmos estes mártires, identificamos a formação de uma identidade cristã, construída a partir da alteridade e do estranhamento, sendo assim impossível de se evitar o conflito, e utilizando-se deste para forjar tal identidade, já que se dá a partir da experiência social, pois, "do mesmo modo que as identidades brotam do conflito, as representações, das quais são companheiras inseparáveis, permitem a expressão desse conflito por meio de um sistema de pensamento mais ou menos integrado" (SILVA, 2000, p. 27-28).

Entretanto, podemos ressaltar que esta postura cristã, especialmente martirial, é carregada de ideologias, valores e princípios que servem para nortear posturas e atitudes, elementos estes que dão sentido ao processo de formação da identidade, (especialmente na fonte que será utilizada para este fim, a saber, a obra de Tertuliano, este cartaginês, súdito do império romano, que é o mais importante e influente apologista latino do cristianismo até Agostinho, especialmente as obras *Ad Martiras e Apologeticum,* ambas do ano de 197 d.C.), sendo que esta prática discursiva, vinculada à identidade, demonstra normalmente uma vinculação com o poder (CHARTIER, 2002, p. 67-68) [6].

Mas esta identidade não se cria do nada, pois, é fruto de um processo, incluída dentro de um trabalho maior de apresentação e consolidação de um

[6] A ideologia ligada à identidade e ao exercício de poder, especialmente político, deve ser entendida enquanto parte de um processo maior de construção do cristianismo e nunca como explicação única para a compreensão do mesmo, como lembra categoricamente Paul Veyne (2009, p. 226-227).

capital simbólico, onde este capital pode se apresentar como (BOURDIEU, 1996, p. 170-171):

> uma propriedade qualquer – força física, riqueza, valor guerreiro – que, percebida pelos agentes sociais dotados das categorias de percepção e de avaliação que lhes permitem percebê-la, conhecê-la e reconhecê-la, torna-se simbolicamente eficiente, como uma verdadeira força mágica: uma propriedade que, por responder às expectativas coletivas, socialmente constituídas, em relação às crenças, exerce uma espécie de ação à distância, sem contato físico. Damos uma ordem e ela é obedecida: é um ato quase mágico.

Este capital, que será visto como concorrente por parte do Império Romano, ocasionando inclusive a perseguição aos cristãos e o seu consequente martírio. Critérios de ordem cultural e religiosa são alcançados em primeiro plano quando se trata de definir identidades coletivas (SILVA, 2000, p. 18). Sendo socialmente construídas, servirão à legitimação de valores de convivência dos mais variados grupos sociais, levando conseqüentemente a uma disputa de espaços sociais, que desemboca numa luta pela hegemonia e pelo poder, logo "um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepções que temos de nós mesmos" (HALL, 2000, p. 50).

Ao analisarmos o conceito de identidade nos damos conta, do quão dinâmico e complexo se faz tal projeto, pois percebemos que as fronteiras que delimitam um conceito e que são tão relevantes para sua compreensão, no caso deste conceito em questão, tais fronteiras, demonstram-se, são tão porosas e fluidas que não se permite uma conceituação rápida e simples. Sendo assim, a primeira atitude nesta busca, é reconhecer que se faz necessário para tal empreitada, uma postura trans-disciplinar, rompendo assim as fronteiras epistemológicas tradicionais e redefinindo-as de acordo com o contexto.

Ao buscarmos conceituar a identidade, podemos ressaltar que esta, é carregada de ideologia(s), valores e princípios que se servem a nortear posturas e atitudes. Esta perspectiva nos remete imediatamente a Althusser; para ele, identidade se resume a uma ideologia e nada mais é do que "um sistema (possuindo sua lógica e rigor próprios) de representações (imagens, mitos, idéias ou conceitos segundo a ocasião) dotadas de existência e de um papel histórico no seio da sociedade" (apud in Duby, 1988, p. 132).

Vendo, pois a postura de Althusser, podemos inclusive contrastá-la com a de Laplantine; para ele a identidade não se resume a um aspecto ideológico, mas faz parte de algo maior, algo ligado a questão subjetiva. Pois para o autor, este processo é marcado por uma prática de discurso, vinculado ao campo do imaginário e das representações (Imaginário, p. 36-38), e são justamente estes elementos que dão sentido, ao processo de formação da identidade.

Vale ressaltar que esta pratica discursiva vinculada a identidade, demonstra uma vinculação com poder (Chartier, 2002, p. 67-68). Mas esta identidade não se cria do nada, é fruto de um processo, sendo construída numa perspectiva coletiva. Sendo ela socialmente construída servirá à legitimação de valores de convivência dos mais variados grupos sociais, levando conseqüentemente a uma disputa de espaços sociais, que desembocam numa luta pela hegemonia, pelo poder, pela influência em relação aos outros.

Logo esta disputa se resumirá a uma guerra de discursos, onde um discurso não é simplesmente, um texto, uma fala, mas é sim, "um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepções que temos de nós mesmos" (Penguin Dictionary of Sociology apud Hall, p. 50).

Esta identidade discursiva é um dado natural dentro da narrativa humana de busca desta identidade, onde, a partir do dispositivo discursivo que representa a diferença (Hall, p. 61-70), ou seja, a partir da alteridade, temos o desenvolvimento do que poderíamos chamar de identidade.

Ao identificarmos a identidade enquanto processo histórico, delimitado em um tempo específico, pode perceber que esta identidade é relacional, pois é socialmente construída, logo esta identidade "é tanto simbólica quanto social" (Woodward, 2000, p. 10).

Esta realidade identitária construída a partir de representações " inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito..dando assim sentido à nossa experiência e àquilo que somos." (Woodward, 2000, p. 17).

Como processo cultural esta identidade se da obrigatoriamente de forma coletiva (já que é socialmente construído) levando assim a um processo de identificação, que "como um processo,opera por meio da *différance,* ela envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de efeitos de fronteiras" (HALL, 2000, p. 106).

Este processo envolve também relações de poder, logo, Rutherford (1990, p. 19-20 apud Woodward, 2000):

> ...a identidade marca o encontro de nosso passado com as relações sociais, culturais e econômicas nas quais vivemos agora...a identidade é a intersecção d nossas vidas cotidianas com as relações econômicas e políticas de subordinação e dominação.

Podemos perceber que esta identidade é constituída socialmente, ou seja, está inserida dentro da ação social, que segundo Weber, é a aquilo que marca a conduta humana dotada de sentido (1991, p. 3-16).

Esta identidade discursiva é um dado natural dentro da narrativa humana na busca deste projeto identitário, pois é a partir deste dispositivo discursivo

que se representa a diferença (HALL, 2000, p. 61-70), ou seja, a partir da alteridade, temos o desenvolvimento do que poderíamos chamar de identidade. Ao identificarmos este elemento identitário enquanto processo histórico, delimitado em um tempo específico, podemos perceber que ele é relacional, pois é socialmente construído.

Assim, identidade "é tanto simbólica quanto social" (WOODWARD, 2000, p. 10). Esta realidade identitária é construída a partir de representações, pois "inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito dando assim sentido à nossa experiência e àquilo que somos" (WOODWARD, 2000, p. 17).

Como processo cultural se dá obrigatoriamente de forma coletiva, ou seja, está inserida dentro da ação social, que segundo Weber, é aquilo que marca a conduta humana dotada de sentido (WEBER, 1991, p. 3-16), levando assim a um processo de identificação, que "como um processo, opera por meio da *différance,* ela envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de efeitos de fronteiras" (HALL, 2001, p. 106). Neste sentido, envolve também relações de poder, pois "a identidade marca o encontro de nosso passado com as relações sociais, culturais e econômicas nas quais vivemos agora... a identidade é a intersecção de nossas vidas cotidianas com as relações econômicas e políticas de subordinação e dominação" (RUTHERFORD, *apud*: WOODWARD, 2000, p. 18).

Deste modo, representação "não é uma cópia do real, sua imagem perfeita, espécie de reflexo, mas uma construção a partir dele" (PESAVENTO, 2004, p. 40). Como demonstra Roger Chartier, esta representação é carregada de subjetividade, refletida nas relações desenvolvidas inclusive no imaginário dos agentes, pois, como demonstra o autor (1990, p. 66):

> Todas as relações, incluindo as que designamos por relações econômicas e sociais, organizam-se de acordo com lógicas que põem em jogo, em ato, os esquemas de percepção e de apreciação dos diferentes sujeitos sociais, logo as representações constitutivas daquilo que poderá ser denominado uma cultura, seja ela comum ao conjunto de uma sociedade ou própria de um determinado grupo.

Observe-se, ainda, que é possível identificar o imaginário de determinada época. Segundo Jacques Le Goff, o imaginário "é a tradução mental de uma realidade exterior percebida e liga-se ao passado de abstração" (LE GOFF, 1989, p. 28). A noção de imaginário conserva interfaces importantes com o conceito de representação, tanto é que para Le Goff, o imaginário é algo "pertencente ao campo da representação, mas ocupa nele à parte da tradução não reprodutora, não simplesmente transporta em imagem do espírito, mas

criadora, poética no sentido etimológico da palavra" (LE GOFF, 1989, p. 12). Estas representações desenvolvem como lembra Roger Chartier, um processo de identificação, pois (CHARTIER, 1990, p. 17):

> identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é constituída, pensada, dada a ler.[...] São esses esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir o sentido, o outro se tornar inteligível e o espaço ser decifrado.

Neste sentido, Bronislaw Backzo argumenta que as ações destes agentes são efetivamente guiadas por essas representações, que modelam os comportamentos, mobilizam energias e legitimam violências (BACKZO, 1996). Sendo assim, podemos tal qual Evelyne Patlagean, entender o imaginário como (PATLAGEAN, 2005, p. 391):

> constituído pelo conjunto das representações que exorbitam do limite colocado pelas constatações da experiência e pelos encadeamentos dedutivos que a autorizam...portanto cada sociedade tem o seu imaginário...que não é senão o campo inteiro da experiência humana, do mais coletivamente social ao mais intimamente pessoal...por exemplo; a interrogação sobre a morte;os harmônicos do desejo e de sua repressão.

Esta delimitação de uma "Identidade Cristã" destes indivíduos, que neste processo estão afirmando as suas particularidades, neste momento especificamente religioso, e declarando sua existência diferenciada ao mundo, se dá por meio da relação de estranhamento, onde o afirmar é justamente por intermédio do que não é, pois "a marcação da diferença é crucial no processo de construção das posições de identidade" (WOODWARD, 2000, p. 9).

Esta afirmação identitária através da diferença se faz necessária especialmente no momento histórico que se desenhava, no qual se tem a oposição do Império Romano e a ascensão da Igreja Cristã, pois este é um momento de transição histórica, no qual o cristianismo passa de perseguido por ser considerado *relígio ilicita* a favorecido e protegido do Estado romano, após Constantino. Este movimento já vinha desenvolvendo e afirmando a sua identidade no confronto com os Judeus, identidade esta socialmente forjada no conflito, ligando–se intimamente às paixões políticas, como lembra Pierre Ansard, às emoções coletivas que supõem amor ou ódio a uma determinada causa (ANSARD, 1983, p. 95).

Esta identidade vista dentro da perspectiva do imaginário, pode ser descrita em uma dimensão que atua como "estruturante originário, onde esse significado-significante central é a fonte do que se dá como sentido" (CASTORIADIS, 1982, p. 175). E é o próprio Pierre Bourdieu, que ao analisar o papel dos agentes sociais, percebe que (BOURDIEU,1982, p. 135):

> as representações mentais envolvem atos de apreciação, conhecimento e reconhecimento e constituem um campo onde os agentes sociais investem seus interesses e sua bagagem cultural. As representações objetais, expressas em coisas ou atos, são produtos de estratégias de interesses e manipulações.

Este mártir, devido ao caráter messiânico de sua fé, é visto agora como líder profético, pois é encarado como uma referência, um líder a ser seguido, a partir do que este mártir torna-se não mais simplesmente um homem, mas um "chefe profético", sendo que como lembra Raoul Girardet (1987, p. 79-80):

> não aparece mais, então, como o simples representante, o simples executante da vontade geral. Ele é a encarnação no sentido mais profundamente religioso do termo: encarna-a também na totalidade de seu destino histórico, em seu passado, em seu presente e em seu futuro; perder-se nele é sem duvida, renunciar a identidade individual; as é reencontrar, ao mesmo tempo, a integralidade da identidade coletiva.

Sendo assim, identificamos a possibilidade de se pensar à relação martirial, bem como a própria figura do mártir, enquanto presença identitária dentro do cristianismo nascente. Este processo de identificação do mártir com sua missão se dá para se identificar que o "destino individual" deste se ligará cada vez mais ao "destino coletivo", moldando o imaginário cristão de um povo inteiro, por meio do seu "intérprete profético" (GIRARDET, 1987, p. 79), se vinculando a uma representação de ideal ético e religioso, com um marcante apego ao caráter carismático. Caráter este que se faz dinamizador da fé cristã, para o fiel convertido e em especial para o mártir.

Começamos a analisar o conceito de memória a partir de sua relação e sua reflexão sobre o passado, nesse contexto Ecléia Bosi (1978) nos traz à luz dois autores importantes Bergson e Halbawachs. Começando com Bergson a autora nos mostra que esse autor apresenta a memória como conservação do passado; esta por sua vez sobrevive no presente em forma de lembrança, e em si mesmo, no estado inconsciente. Bergson busca assim, provar a liberdade e a espontaneidade da memória. As lembranças antes serem atualizadas pela consciência estaria em estado latente, potencializadas, no inconsciente (BOSI, 1978, p. 7).

A memória intervém no processo atual das representações, por permitir a relação entre o presente e o passado. Nessa relação à memória aparece como força subjetiva, profunda, ativa, latente e penetrante, ou ainda, oculta e invasora. Bergson trabalha desse modo, com um método introspectivo, na medida em que, a memória seria um reserva crescente a cada dia e que dispõe da totalidade da experiência adquirida. Nessa concepção, a memória estaria em um espaço profundo e acumulativo e as percepções imediatas em um espaço raso e pontual (BOSI, 1978, p. 8).

Já o segundo autor que Ecléia Bosi apresenta Maurice Halbawachs, percebe a memória como uma reconstrução, poderíamos dizer social do passado. Esse autor vai estudar a memória partindo de "quadros sociais da memória". Isto é a memória do indivíduo depende do meio social o qual ele convive (família, igreja, escola, clube, profissão...), enfim os grupos sociais de referência para aquele indivíduo (BOSI, 1978, p. 10).

A memória aqui com Halbawachs, não é sonho e sim trabalho, lembrar não é reviver, mas sim refazer, reconstruir, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. Assim o conjunto de representações que se tem na consciência atual ajuda a construir as lembranças do passado. As lembranças são construídas, refeitas, dessa forma, não "tal como foi no passado", mas a partir dos materiais que se tem no presente, e essas representações que se tem no presente são feitas a partir dos grupos sociais que indivíduo convive, desse modo, a memória para o autor acontece de forma coletiva. Ou seja, Halbawachs, afirma que a "memória dos outros venha assim reforçar e completar a nossa, é preciso dizer que as lembranças desses grupos não estejam absolutamente sem relação com os eventos que constituem o passado" (HALBWACHS, 1990, p. 78).

Halbawachs (1990) ainda nos traz a relação entre a memória coletiva e a história. Nessa relação o autor traça algumas diferenças fundamentais, entre a história e a memória. A primeira pretende, assim, ser universal, científica, se coloca fora dos grupos e acima deles, estabelecendo esquemas de interpretações. Em relação a lugar e tempo, apesar da variedade desses elementos a história reduz os acontecimentos a termos aparentemente comparáveis, o que permite ligá-los uns aos outros. Ou seja, define uma cronologia, uma compilação de fatos que são agrupados e classificados, séculos é organizada em sequências de períodos.

CONSIDERAÇÕES

Enfim a história examina o grupo de fora abrangendo uma longa duração de tempo (HALBAWACHS, 1990, p. 79). A memória coletiva ao contrário compartilha da vivência do grupo, é limitada, interna e afetiva, pois seu tempo, não dura mais que a média da vida humana, apresentando ao grupo um quadro de si mesma. A memória da sociedade atinge assim, até onde alcança a memória dos grupos dos quais ela é composta. Desse modo Halbawachs (1990, p. 81-82), afirma que:

> A memória coletiva se distingue da história pelo menos sobre dois aspectos. Ela é uma corrente de pensamento contínuo, de uma continuidade que nada tem de artificial, já que retém do passado somente aquilo que ainda está vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que mantém. Por definição, ela não ultrapassa os limites deste grupo.

Enfim, nessa discussão Pierre Nora (1993), nos traz "os lugares de memória", isto é, lugares onde a memória se cristaliza. Para esse autor a memória e a história são opostas uma a outra. A Primeira é compreendida como vida carregada por um grupo vivo e está imbuída pela dinâmica das lembranças, do esquecimento. Enraíza-se, no concreto, no espaço, no gesto, no objeto. Nas palavras do autor a memória é o "absoluto". Já a história é a reconstrução incompleta e problemática do que não existe mais. Uma operação intelectual que tem vocação para o universal. Desse modo a história seria a morte, tratando de algo que não existe mais, ou seja, a deslegitimação do passado vivido (NORA, 1993, p. 9).

Nesse sentido, os "lugares de memória" vão caracterizar o fim daquilo que Pierre Nora chamou de sociedades-memória. Ou seja, o fenômeno da aceleração moderna significa para o autor o arrancar da memória, ou melhor, do vivido e repetido pelas gerações, o que se tem é o fim da memória espontânea. Assim, um movimento no qual a história anula a memória e trabalha com um passado já morto. A memória por sua vez, se refugia em lugares específicos, no sentido material, simbólico e funcional; como arquivos, monumentos, museus entre outros (NORA, 1993, p. 10).

Sendo assim, identificamos a possibilidade de pensar a relação martirial, bem como a própria figura do mártir, enquanto presença identitária dentro do cristianismo nascente, tal qual seu "intérprete profético" (GIRARDET, 1987, p. 79), se vinculando a uma representação de ideal ético e religioso do imaginário cristão, com um marcante apego ao caráter carismático e dinamizador da fé cristã.

REFERÊNCIAS

BACZO, Bronislaw. Imaginação Social.**Enciclopédia Einaudi.** Porto: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1996. V5. p. 296-352.

BOYARIN, Daniel. **Dyng for God.** California: Stanford University Press, 1999.

CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade.** São Paulo: Paz e Terra, 2006.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginada da Sociedade.** São Paulo: Paz e Terra, 1982.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural:** entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Difel, 1990.

_____. **À Beira da Falésia:** A História entre Certezas e Inquietudes.Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.

CROATTO, S. **As Linguagens da Experiência Religiosa.** São Paulo: Paulinas, 2001.
CROSSAN, J.D. **O Nascimento do Cristianismo.** São Paulo: Paulinas, 2004.

DANIÉLOU, Jean. El cristianismo como religión misionera. In: TOYNBEE, Arnold. (org). **El Crisol del Cristianismo.** Barcelona. Labor, 1971, p. 283-299.
GIRARD, René. **O Bode Expiatório.** São Paulo: Paulus, 2004.
GIRARDET, R. **Mitos e Mitologias Políticas.** São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Quem precisa de identidade. In: SILVA, T.T. (Org): **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis / Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 103-133.
LE GOFF, Jacques. **Imaginário Medieval.** Lisboa: Edições 70, 1989.

MOMIGLIANO, A. **El Conflicto entre el Paganismo y el Cristianismo em el Siglo IV.** Madrid: Alianza, 1989.

SILVA, Tomas Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença.** In: SILVA, T.T. (Org): **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis / Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2000, p. 73-102.

STE-CROIX, G.E.M. **Por que foram perseguidos os primeiros cristãos?** In: FINLEY. (ed) **Estudos sobre a história antiga.** Madrid: Akal, 1981. p. 68-76.

ROPS, Daniel. **A Igreja dos Apóstolos e dos Mártires.** São Paulo: Quadrante, 1988.

SHEPHERD JR, M.H. **Martyrs**. In: Keith Crim. (Org.). **Abingdon Dictionary of Living Religions**.Nashville: Abington, 1981, p. 463.

WEBER, Max. **Economia e sociedade.** Brasília: Ed.UNB, 1991, v. 1 e 2.

WOODWARD, Katherine. "Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual" In: SILVA, T.T. (Org): **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7-72.

WOODWARD, Kenneth L. **A Fábrica de Santos.** São Paulo: Siciliano, 1992.

INTERFACES E PERSPECTIVAS: entre pessoas e instituições

Hilda Freitas Silva
Eduardo Soares de Oliveira

Este trabalho tem como objetivo compreender as interfaces e perspectivas entre pessoas e instituições. A Pesquisa foi desenvolvida no âmbito de algumas ações e instituições da Educação e Cultura. Dessa forma, enfatizamos o processo de re-contar, re-fazer e se identificar na História dentro de um processo Historiográfico e de exercício de cidadania. Tivemos como fundamentos teóricos centrais da pesquisa, a própria Constituição Federal de 1988, como também pesquisadores das áreas humanas e social. A oficialidade é questionada neste trabalho e a Historiografia fica em destaque. Não que ela vá responder a todos e ver todas as versões, isso é uma utopia, mas atentar para a diversidade e direcionar por um caminho plural de estudo. Assim, repensamos o empoderamento do ser humano, que deve ser feita constantemente.

O questionamento central é "quais são os principais meios de empoderamento da pessoa?" ou seja, como o sujeito forma o entendimento de si, entendendo como sujeito de direito e de possibilidades de gozo de uma vida satisfatória? Dessa forma, enfatizamos a historiografia e instituições que a prática, como instrumentos no processo de "empoderamento" e, por vezes, de "perda". (BURKE, 2005, p. 39):

> Em primeiro lugar, a micro história foi uma reação contra um certo estilo de história social que seguia o modelo da história econômica, empregando métodos quantitativos e descrevendo tendências gerais, sem atribuir muita importância à variedade ou à especificidade da culturas locais. Em segundo, a micro-história foi uma reação ao encontro com a antropologia. [...] Em terceiro lugar, a micro-história era uma reação à crescente desilusão com a chamada 'narrativa grandiosa.

Notamos através da pesquisa historiográfica e também através de reflexão da citação acima, que a história é fruto de versão de pessoas que possuem estrutura de poder. Sendo, através da micro-história, uma possibilidade (não única) de aproximação do objeto através de olhar para as especificidades. Para fundamentar o dito sobre estrutura de poder, utilizamos Bourdieu (1989) quando teoriza que há um poder simbólico nas relações sociais, e este poder possui estrutura e ideologia de hierarquia. Complementando, Laraia (2001) diz que a Cultura como um conceito antropológico, não está imune aos domínios. Portanto, a cultura é alterada com o intenso contato entre as nações e a predominância na sobreposição dos mais fortes aos mais fracos, através da economia e os seus símbolos.

Assim, historicamente a cultura é o ponto estratégico de dominância e ao mesmo tempo um direito fundamental ao indivíduo. Percebe-se que, quando a pessoa compreende a sua História e Cultura, participando inclusive de Projetos e Eventos que envolvem estes contextos estrategicamente, pode-se entender que está acontecendo o processo de empoderamento do sujeito.

Neste contexto, veremos algumas ações historiográficas em andamento, que utilizam a estrutura de poder ligada às questões de Ensino e de Cultura, num processo de empoderamento e de possibilidade do sujeito "ser". Destaca-se que neste estudo e pesquisa, por pautar em contexto democrático, é relevante pensar sobre a Constituição Federativa do Brasil de 1988. Vejamos:

> Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. § 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. § 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.
> Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:
> I - as formas de expressão;
> II - os modos de criar, fazer e viver;
> III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
> IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
> V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.
> § 1º O poder público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de
> inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.
> § 2º Cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela *necessitem*.
> § 3º A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais.
> § 4º Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei.

Para que o cumprimento da lei, como também, para que os cidadãos tenham a consciência da sua participação na História e Cultura "devem se nutrir dos numerosos materiais que, na maioria, estão presentes no patrimônio: o

solo e a paisagem, a memória e os modos de vida dos habitantes, as construções, a produção de bens e de serviços adaptados às demandas e necessidades das pessoas" (Universidade Federal de Goiás, 2012, p. 18).

Peter Burke (2005, p. 38) destaca que "as classes dominantes exercem poder não apenas diretamente, pela força ou ameaça de força, mas porque suas ideias passam a ser aceitas pelas classes subalternas". Nesse contexto teórico-prático, entendemos que a oralidade permeia o social, dentro de uma órbita de classificação de pessoas e fatos. Com isso, compreendemos que em determinadas situações de quem fala, o lugar da fala, este se torna um discurso, resultado de uma estrutura de poder.

Aqui cabe um questionamento: O quanto a oralidade nos constitui? Com essa questão, pensemos: nossas cidades são construídas através de pessoas, que falam/contam as suas histórias, por isso que Gupta e Ferguson dizem que as comunidade e lugares são imaginados. A partir daí algumas histórias tomam relevância socialmente, devido a estrutura de poder, outras, são minorizadas socialmente. Aqui atentamos para os sujeitos e essas permeiam a construção do imaginário de cidade, como também na concepção da identidade do indivíduo. No entanto, sabe-se que o coletivo é caracterizado pelo plural.

Roy Wagner (2010) aponta que todos os seres humanos fazem cultura, sendo que o poder da invenção é que faz essa cultura se modificar. Ele diz também que existe um controle que permeia o social e então atinge a cultura. Entendemos que o autor refere-se às estruturas de poder (trabalhados por Pierre Bourdieu), como também à categoria de análise "ideologia", que Eunice Ribeiro Durhan pesquisa.

Nesse sentido Wagner (2010) pontua elementos, situações de objetificação e convenção, como sendo presentes no social e que pressionam para a necessidade das invenções. Essas invenções são entendidas desde atos e valores, modos de vida, como também o que é programado para interagir socialmente (estrutura de poder). Ele pontua situações culturais de mascaramento convencional e as motivações do ser humano dentro de um processo organizado e pensado para tal. Nesse sentido, Wagner (2010) direciona a pensar que é importante rever que a ideologia está no social e esta utiliza-se da cultura e de instrumentos culturais para controlar a população, podendo também, um ser, controlar o outro.

Devemos nos atentar para as especificidades humanas, ou seja, reconhecer o subjetivo do indivíduo, mas contextualizando o poder ideológico e estrutural que vivemos. Com isso, é possível dizer que a Antropologia Social, atual, busque o reconhecimento do ser humano. Nesse contexto, Roy Wagner (2010) fala em máscaras, sendo interpretada aqui como sentido de poder e de falsidade, com isso caminhamos em direção em compreender o social como lugar hierarquizado; e a cultura permeando esta característica social.

Voltando ao contexto de reconhecimento do indivíduo, este sendo a compreensão das nuances da subjetividade, Roy Wagner (2010) diz que o importante não é o que a pessoa fala, mas sim, como ela fala. Pensemos também a questão de "memória" e nisso, particularmente, retornamos ao contexto de desejo de visibilidade.

Em relação aos grupos e guetos, estes têm as suas ideologias também, como também têm as suas estruturas de poder. Estas ideologias têm na essência o que lhes classifica de bom e/ou de ideal, sendo que nesse direcionamento, caminhamos também em direção ao pensar no que é patrimônio. Em suma, patrimônio é aquilo que consideramos de bom, de relevante e/ou de valor. Portanto, pensar o patrimônio de sua cidade é pensar na sua história.

PATRIMÔNIO: um conceito que deve ser vivido e (re)conhecido

Dentro de tudo que foi descrito e dialogado até o momento, pensar a história da cidade de Jussara, é também pensar no que há de patrimônio nessa cidade. Esta cidade não fora construída em épocas de lutas e/ou vitórias reconhecidas nacionalmente. Porém, tem-se aqui histórias, o fenômeno cultural e social chamado por Norbert Elias e Jonh Scotson (2000) de "coesão". Essa "coesão" ocorreu devido a particularidades de significados na vida das pessoas que nascera ou que viera para cá, no decorrer das primeiras décadas do século XX, em que na articulação dialética o sentimento de comunidade, articulou-se e articula-se a "coesão" entre as pessoas.

As histórias que se tornaram relevante socialmente, permeiam movimentos internos (migração interna), que pelas situações memoráveis de pouco recursos de subsistência, o feito foi propagado, de forma epopeica, no decorrer dos anos, culminando inclusive em estátua em praça pública. Pelo contexto familiar e fraternos, que principalmente os migrantes do estado da Bahia se caracterizaram, a versão da história destes, tornou-se o oficial da história da cidade.

Num sentindo de convenção que Roy Wagner (2010) diz, vemos que o oficial, ou o acordo da história permeada no social, teve seus benefícios sociais, pois gerou um sentido de identidade para a cidade. Entretanto, nesse processo, percebe-se que outros indivíduos não foram lembrados da participação de formação da cidade. Como estamos trabalhando com questões de identidade em um contexto democrático, amparados pela historiografia, notamos que o contexto social deve ser repensado em direção à pluralidade e à interculturalidade, pois em questões de interfaces e perspectivas, perceber os componentes da aglomeração é reconhecer e validar a todos os seus lugares de direito e de deveres, inclusive ao que se refere aos Direitos Culturais.

Nesse jogo de interesses, em que está imbuído "o contar a história", percebemos que o patrimônio, a historiografia e a democracia, estão num

mesmo contexto. A expectativa do direito, resulta em esquecimento e acomodação dos sujeitos. Isso é dito, pois, como exemplificação, utilizamos o Bairro Goiás, na cidade de Jussara, sendo um dos primeiros locais de moradia de pessoas que vieram para essa região, tendo também pessoas moradores atuais, que nasceram lá. Este lugar até hoje é um bairro em processo de regularização fundiária.

Nesse contexto, esses moradores são prejudicados, pois não conseguem ou têm dificuldade ampliada ao fazer empréstimos bancários (para possíveis reformas) devido a necessidade prévia de regularização do imóvel. Outro prejuízo, é no sentido de saneamento básico, este ainda não possui, o que torna uma demonstração de desprestígio politicamente e pela apatia e/ou desorganização dos próprios moradores em reinvidicarem seus direitos.

Vejamos o que Gupta e Ferguson (2000, p. 34-35) dizem:

> Ao mesmo tempo, a produção industrial de cultura, diversão e lazer, que atingiu pela primeira vez algo parecido com a distribuição global durante a era fordista, conduziu paradoxalmente à invenção de novas formas de diferença cultural e novas formas de imaginar a comunidade. Algo como uma esfera pública transnacional tornou obsoleto qualquer sentido de comunidade ou localidade estritamente limitado e, ao mesmo tempo, permitiu a criação de formas de solidariedade e identidade que não repousam sobre uma apropriação do espaço em que a contiguidade e o contato pessoal sejam fundamentais. No espaço pulverizado da pós modernidade, o espaço não se tornou irrelevante ele foi reterritorializado de um modo que não se conforma à experiência de espaço que caracterizava a era da alta modernidade. É isso que nos força a repensar as políticas de comunidade, solidariedade, identidade e diferença cultural.

Compreendemos que os autores apontam para o caráter de transformação das comunidades. Sendo que eles também dizem (p. 34) "que tanto a arena local como as arenas mais amplas, se transformam". Neste contexto em que os autores destacam, vemos que se encaixa o livro de José Reginaldo Santos Gonçalves (1996) "A Retórica da Perda: os discursos do patrimônio cultural no Brasil".

Este estudo tem características de crítica às estruturas narrativas que concebem os patrimônios nacionais, utiliza de ideologia da perda, dentro de um processo que também pode ser entendido como contraditório, pois a perda também ocorre por meio de seus discursos através da homogeneização das culturas e do passado. Como vimos no contexto de Jussara, sendo específico no Bairro Goiás, acarretando dificuldades de compreensão de suas identidades e tendo consequências no social onde vivem.

Entende-se, portanto que é no contato, na articulação que Gupta e Ferguson dizem, que ocorre a retórica da perda que Gonçalves (1996) pontua, sendo também apontado o caráter de invenção da cultura, da sua necessidade de invenção e os contextos de controle que existem sobre a cultura, levando em direção ao contexto de objetificação. Gupta e Ferguson dizem ainda que paralelamente existe a perda e invenção. E é nesse contexto que nos fixamos.

JUSSARA: a questão de patrimônio

Neste contexto de Ensino e Cultura que envolve o empoderamento do sujeito, o Projeto do Governo Federal "Mais Cultura nas Escolas", possui o público específico do Ensino Fundamental e Médio. O Projeto só foi possível devido a parceria do Ministério da Educação e Ministério da Cultura, que possibilitou a Instituição Escolar fazer trabalho de resgate de história e de cultura local para o público destacado.

Na cidade de Jussara, estado de Goiás, o Colégio Estadual Jandira Ponciano dos Passos, trabalha o eixo temático de "Educação patrimonial: patrimônio material e imaterial, memória, identidade e vínculo social". O trabalho foi feito com o objetivo central de registrar a memória de moradores, como também demonstrar objetos concretos na construção da cidade. Destaca-se que o trabalho "final", o livro, tem como foco a memória dos sujeitos que ficaram ocultos pela oficialidade.

Burke (2005, p. 99) nos atenta:

> Tome-se a ideia de 'representação', por exemplo, um conceito central da NHC. Ela aparece significar que imagens e textos simplesmente refletem ou imitam a realidade social. [...] Em decorrência, tornou-se comum pensar e falar em 'construção' ou 'produção' da realidade (de conhecimento, territórios, classes sociais, doenças, tempo, identidade e assim por diante) por meio de representações.

Destaca-se que quando Burke (2005) se refere a NHC, este está se referindo a Nova História Cultural. Sabe-se que o registro escrito é importante, pois é através dele que notamos a propagação oficial, conhecimento e processo de identificação nas histórias. Por outro lado, a existência de diferentes histórias vindas da memória, abre campo de questionamento e de indagações promissoras ao olhar para o outro e de empoderamento do indivíduo. E nesta caminhada encontramos e descobrimos os seres em suas variedades e, por consequência, inicia-se um contexto fértil de história e cultura. Veja a foto a seguir:

Imagem 01: Fotografia da década de 1950. Na imagem está a Avenida Marechal Rondon e parte da Avenida Dalvo Garcia.

Acervo particular: Maria de Lurdes Garcia Rebouças. Fotógrafo desconhecido.

Peter Burke (2005, p. 89) nos aponta que as memórias são condicionadas pelo conhecimento de um fato grandioso. O evento que ele exemplifica é a Primeira Guerra. Podemos entender este fragmento que a História Oficial molda memórias e estas permeiam o social através da representação de como são ressignificados.

Neste ponto, citamos a entrevista cedida pelo senhor Antônio – morador do primeiro bairro da cidade de Jussara. O Senhor Antônio conta que, quem "abriu" com machados a Avenida Dalvo Garcia, uma das principais avenidas da cidade atualmente, a qual anteriormente denominava-se Avenida B, foi o seu pai, Joaquim Viana, Pedro (irmão do senhor Antônio), um açougueiro chamado Eliezer e Joaquim. Ele também destaca que a praça matriz de Jussara foi desmatada através da força bruta desses mesmos homens. Ele pontua ainda que o feito de desbravar o bairro nortista, também foi feita por eles e outros nordestinos de profissão simples. Veja o que Figueira (2012, p. 65) nos direciona:

> A construção da cidadania, tarefa árdua, complexa e premente nos dias atuais, exige uma educação que possa dar conta da imensa complexidade da realidade social do país e das responsabilidades e dos direitos de todos os cidadãos brasileiros, no que se refere tanto aos aspectos da vida privada dos indivíduos como às suas relações com a sociedade e com o meio ambiente.

Destaca-se que o entrevistado é um senhor simples de posses suficientes para seu sustento, portanto não é um homem rico financeiramente. Esta característica é abordada para demonstrar que ele não possui estrutura

de poder financeira, mas através de sua fala, reafirma-se sua identidade por meio de sua história e memória. Assim, o Projeto citado neste momento, proporciona visibilidade que por ele só não possui. Entende-se, pois, que o projeto proporciona a visibilidade da sua identidade e memória, podendo ocorrer o empoderamento do sujeito em relação à História e Cultura, ou seja, exercício da cidadania.

Evidencia-se que o Senhor Antônio deixa evidente na conversa a insatisfação dele próprio, de não estarem em nenhum registro e/ou não ser lembrado, como pioneiros na cidade. Assim, vê-se que a descentralização do foco oficial, feita através do Projeto citado, é importante para que pessoas, como o Senhor Antônio, possam falar e serem ouvidos. Logo, entende-se que as histórias individuais, tornam-se relevantes socialmente e trazem dignidade ao ser que fala, o qual por sua vez, possibilita aos ouvintes uma reflexão devido às variedades de histórias existentes.

Assim, entende-se que o trabalho com estudantes do Ensino Fundamental e Médio, com temas locais, agregam o sentido de pertencimento, como também possibilita o reconhecimento dos agentes da localidade e apoderamento do sujeito. Burke (2005, p. 61) reafirma isso, dizendo que "história triunfalista passava por cima das realizações e contribuições de muitas outras culturas".

ARQUIVO E IDENTIDADE: a objetificação no processo de (re)construção de um povo

Segundo o International Council on Archives (ICA), o conceito de arquivo (ICA, 2012):

> Conjunto de documentos produzidos e acumulados por uma entidade coletiva, pública ou privada, pessoa ou família, no desempenho de suas atividades, independentemente da natureza do suporte. [...] Instituição ou serviço que tem por finalidade a custódia, o processamento técnico, a conservação e o acesso a documentos [ou ainda] Instalações onde funcionam os arquivos.

Neste âmbito de conceitos, na cidade de Santa Fé de Goiás, interior do estado de Goiás, foi feito um estudo amplo que resultou em arquivo pessoal do Senhor Lucimário Arrais Maciel, *in memorian*. Vendo a necessidade de cuidados específicos, a família de Arrais Maciel, obteve por parceria entre a Universidade Estadual de Goiás – Càmpus Jussara – e a Universidade Católica de Goiás – da cidade de Goiânia – para que este arquivo tivesse os cuidados indispensáveis. Vejamos a seguinte citação da Universidade Estadual de Goiás:

> [...] é realizado um trabalho de higienização, análise técnica, catalogação/classificação e digitalização do Arquivo Particular doado pela família Arrais Maciel. A documentação de produção de Lucimário Arrais Maciel (in Memória), doado pela família santafeense para ao Instituto de Pesquisa e Estudos Históricos do Brasil Central – IPEBHC da PUC/GO irá fazer parte do acervo da Memória Goiana.

Neste contexto, notamos a intervenção das Universidades no trabalho de resguardo da Cultura Local, portanto Goiana, nota-se também a preocupação científica em tornar acessível os documentos, em formato digital, aos acadêmicos e à sociedade. O arquivo físico ficará sob responsabilidade da Universidade Católica de Goiás, e o arquivo digital será gerido pela Universidade Estadual de Goiás. Veja a citação a seguir:

> O objetivo do projeto é prestar um serviço de apoio a pesquisa, possibilitando aos pesquisadores e demais interessados na cultura e história da nossa região, o acesso rápido e dinâmico à fontes e documentos primários. O CEDOC e a UEG UnU Jussara em parceria com o Programa de Mestrado em História da PUC/GO e o IPEHBC cumpre sua tarefa de guardar, zelar e divulgar para a sociedade, fatos, informações e acontecimentos históricos que fazem parte do nosso passado, da nossa História.

Nota-se que a parceria feita entre as Universidades sobre o feito do cidadão, amplia a diversidade de visibilidade da Cultura e também do Ensino, em especial do Ensino Superior. Portanto, é evidente que a função social da Universidade está sendo feita de forma a acrescentar a sociedade no caso descrito. Assim, percebe-se que este Projeto integrado entre as Universidades possibilita aos acadêmicos pesquisadores e à sociedade, importante meio de empoderamento histórico e cultural ao ser humano.

Outro fator interessante é a utilização da memória como forma de reconhecer a pluralidade. Vejamos o que Figueira (2012, p. 57) nos aponta:

> O historiador brasileiro Ulpiano Bezerra de Menezes mostra, qm seu artigo "A história, cativa da memória: para um mapeamento da memória no campo das ciências sociais", que na sociedade contemporânea a temática da memória tem encontrado uma grande acolhida no meio social, pois cada vez mais grupos específicos da sociedade alijados do poder e diferentes minorias têm chamado a atenção para suas demandas específicas e se utilizado do resgaste das suas memórias para reinvindicar um mais amplo exercício da cidadania, uma maior participação política das tomadas de decisões coletivas e uma ampliação dos direitos civis e sociais. A memória é entendida aqui como elemento primordial para a afirmação da identidade étnica e cultural.

Vejamos o que nos expõe Peter Burke (2005, p. 39):

> A ideia de cultura implica a ideia de tradição, de certos tipos de conhecimentos e habilidades legados por uma geração para a seguinte. Como múltiplas tradições podem coexistir facilmente na mesma sociedade – laica e religiosa, masculina e feminina, da pena e da espada, e assim por diante – trabalhar com a ideia de tradição libera os historiadores culturais da suposição de unidade ou homogeneidade de uma 'era' – a Idade Média, o período do Iluminismo ou qualquer outra.

Nota-se com a citação de Burke o alerta feito para a dinâmica da cultura como sendo mutante, portanto, percebe-se que o que ocorre cotidianamente se torna importante e relevante. Assim, entendemos o descrito como forma necessária do ser humano compreender a si e a seu contexto. Isto nos impulsiona a pensar que o "hoje" é sim reflexo do passado, mas o ser humano tem poder de invenção e de convenção, dentro do processo de transformação social. (BURKE, 2005, p. 41):

> Quem é o 'povo'? Todos, ou apenas quem não é da elite? Neste último caso, estaremos empregando uma categoria residual e, como acontece muitas vezes em se tratando dessas categorias, corremos o risco de supor a homogeneidade dos excluídos. Talvez seja melhor seguir o exemplo de vários historiadores e teóricos recentes e pensar as culturas populares no plural, urbana e rural, masculina e feminina, velha e jovem, e assim por diante.

Notamos a partir da citação que o singular utilizado em "povo" descaracteriza o complexo social. O ideal, ou mais condizente, seria pensar em populações, destacando o plural. Isso é dito, pois dentro da própria dinâmica cultural, a coesão de um grupo pode existir, mas a pluralidade de características não descarta. Assim, compreendemos que a antropologia atual, permeia os excluídos também, sendo destacados aspectos que anteriormente era comum homogeneizá-los. (BURKE, 2005, p. 111-112):

> De outra maneira, no entanto, Hobsbawn foi um profeta acurado, pois observou a relevância especial do conceito de 'invenção da tradição' para as nações o nacionalismo. 'Nação' é hoje vista como um caso paradigmático de construção, basta ver a quantidade de livros aqui citados que incluem a palavra 'invenção' em seus títulos.

Burke (2005, p. 112) exemplifica que nos tempos medievais, as festividades políticas, como as coroações de reis, reforçavam o sentido de identidade coletiva dos participantes. De tal modo, num contexto atual, pensemos como a atualidade inventa a tradição? Roy Wagner (2010) nos direciona para esse contexto utilizando conceitos variados, enfatizamos aqui o de "convenção", aquele atrelado a uma estrutura de poder, onde oficializa um contexto plural em determinada objetificação.

MUSEU: a instituição cultural historiográfica em (trans)formação

Outro ponto de discussão e ampliação historiográfica, é o papel das Instituições Culturais. Por exemplo, na cidade de Goiás, o Museu Palácio Conde dos Arcos localizado no Centro Histórico da Cidade de Goiás, possui histórico social relevante nacionalmente e regionalmente, sendo interligada às nações europeias. Vejamos como a Secretaria Estadual de Cultura de Goiás, refere-se ao Palácio no seu Site:

> O Palácio Conde dos Arcos foi a primeira sede dos governadores da Província (1748). O prédio conta a história dos governantes de Goiás, foi constituído em 1751 pelo primeiro governador privativo de Goiás, Dom Marcos de Noronha (1749-1755), conhecido como "Conde dos Arcos". O Palácio, no entanto, foi inaugurado pelo sucessor do governador, Conde de São Miguel.

Vejamos o que se segue:

> A partir daí, sofreu várias reformas, restaurações, remodelações e ampliações, mas conservou suas características originais e importância histórica. Hoje funciona como centro de atividades culturais. Possui mais de 30 cômodos, três pátios com jardins o maior deles, em estilo português. Além de riqueza do acervo de mobiliário e peças antigas.

Segundo Luiz Palacin, a construção do atual Museu, foi feita para sediar a Gestão do Estado de Goiás, no contexto de progresso aurífero do século XVIII. Atualmente, como Museu, no que se refere ao trabalho realizado no direcionamento aos visitantes, os guias são formados e orientados para induzir o visitante o sentimento de inquietude e questionamento com a História Regional, durante o caminhar no Palácio.

Evidenciam-se características peculiares à Instituição, por exemplo, este retrata uma história passada, ao mesmo tempo, sendo uma instituição de reflexão e questionamento historiográfico no presente. Do mesmo modo, percebe-se que através de objetos e na fala do guia, o século XVIII, o auge e decadência do ouro, como também "os limites da modernidade" que Chaul (1997) apresenta em seu livro *Caminhos de Goiás: Da construção da 'Decadência' aos Limites da Modernidade* é apresentado ao visitante de forma questionadora.

Essa instituição é também, simbolicamente a Sede do Governo do Estado por alguns dias, quando a cidade de Goiás se torna capital do estado, em obediência ao decreto-lei nº 3635, de 10 de outubro de 1961. Entende-se então que a população e o visitante do museu entram num processo de apoderamento histórico e cultural quando está em contato com instituições geridas de forma semelhante da Instituição citada. Destaca-se na visita feita pela Cursista

Hilda Freitas Silva, em que o guia Amilton Brito Morais direcionava os visitantes e sua fala tinha teor questionador historiográfico. Este fato ocorreu principalmente quando o guia explanou sobre "a data específica de mudança da capital" e de "reconhecimento de Goiânia como capital".

Diante do exposto, percebemos que esta Instituição tem um valor destacável historicamente devido a sua objetificação, mas, além disso, ela demonstra possíveis questionamentos pelos profissionais envolvidos, permitindo que as pessoas tenham um momento de reflexão e re-criação. Portanto, entende-se o Museu Palácio Conde dos Arcos como o lugar onde a gestão e direcionamento da história em objetos, permitindo a continuação do apoderamento do sujeito no quesito Histórico e Cultural. Burke (2005, p. 53) diz que:

> Seguindo os antropólogos, Darnton definiu a tarefa do historiador cultural como 'capturar a alteridade' e, seguindo Geertz em particular, sugeriu que 'se pode ler um ritual ou uma cidade, assim como se pode ler um conto folclórico ou um texto filosófico.

Ora, compreendemos o folclore e a filosofia como tendo supervalorizações que devem ser percebidas pelo historiador cultural, ou seja, ele deve ter capacidade técnica e sensibilidade para perceber o emaranhado cultural. Sendo que, dentro de um processo e contexto democrático, a ressignificação da objetificação faz com que na atualidade tenhamos a sensação de maiores perspectivas em relação ao acesso à cultura em instituições como a citada.

CONSIDERAÇÕES

Diante do exposto, notamos a prática da teoria de Laraia (2001) quando afirma, que quebrar o ciclo de poder hierárquico significa um processo de construção estrutural de valoração multilinear. Assim, este processo vem ao encontro da maturação da sociedade nos agentes sociais. E, com o tempo, o conceito de seres e de poder individualizado, transite para o apoderamento das pessoas que, historicamente, estiveram em condições desfavoráveis socialmente. Esta transição só ocorrerá se forem criadas estruturas democráticas e possibilidades de efetivação. Com isso poderá concretizar o processo de dignidade cultural que faz parte da possibilidade de valoração multilinear que Laraia (2001) teoriza em seu livro *Cultura: um conceito Antropológico*.

Burke (2005, p. 56) diz que "o que faz as pessoas de uma cultura sentirem-se atraídas por outra é, muitas vezes, a ideia de uma prática análoga à sua própria e, assim, familiar e estranha ao mesmo tempo". Portanto, compreendemos que o processo de coesão surge a partir desse encontro, onde na atualidade, o processo de ressignificação tem as interfaces de questionamento, aumentando a perspectiva de cidadania e de historiografia. Burke (2005, p.

93) mostra a importância dos espaço, para ele existe a "preocupação com os espaços nos laboratórios ou nos anfiteatros", ou seja, pensar as instituições a as pessoas torna-se caminho científico da identidade do cidadão e da própria concepção de patrimônio e de formação de cidade.

Concluímos que as Instituições e Projetos supracitados, concebem um sistema de informação social materializada sobre variados suportes (documentos escritos, fotografias, documentos eletrônicos e gravações sonoras); mesmo que estejam e tenham que repensar a sua lógica de funcionamento e planejamento, a existência destes momentos configuram o momento de possibilidades epistemológicas e de identidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_04.02.2010/CON1988.pdf acessado em 01/12/2014 às 15:42.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Editora Bertrand Brasil. S.A. 1989.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Tradução: Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CHAUL, Nasr F. **Caminhos de Goiás**: da Construção da Decadência aos Limites da Modernidade. Goiânia: Ed. da UFG, 1997.

FIGUEIRA, Cristina Aparecida Reis. **Educação Patrimonial no ensino de história nos anos finais do ensino fundamental**: conceitos e práticas. Cristina Aparecida Reis Figueira, Lilian de Cássia Miranda de Gioia. – São Paulo: Edições SM, 2012.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. **A Retórica da Perda**: *os discursos do patrimônio cultural no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; IPHAN, 1996.

GUPTA, Akhil; FERGUSON, James. "Mais além da cultura: espaço, identidade e política da diferença". In: ARANTES, Antonio A. (Org.) **O espaço da diferença**. Campinas: Papirus, 2000. p. 30-49.

INTERNATIONAL COUNCIL ON ARCHIVES. **Constituition. Status Tels Qu'aprouves par L'agm, Brisbane**. 2012.

HALL, Stuart. **A identidade na pós-modernidade**, tradução, Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro, 11º edição, Rio de Janeiro, DP&A, 2006.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: *Um conceito antropológico*. 14ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

Universidade Federal de Goiás. **Especialização em Patrimônio, Direitos Culturais e Cidadania**. Texto base: Instituições Culturais e seus Respectivos Âmbitos de Ação. 2012.

Site: Secretaria Estadual de Cultura Disponível em: http://www.secult.go.gov.br/post/ver/139331/palacio-conde-dos-arcos acessado em 03/12/2014 às 10:59.

Site: Universidade Estadual de Goiás – Campus Jussara: Disponível em http://www.jussara.ueg.br/conteudo/4065_arquivo__historia_e_memor acessado em 01 de Janeiro de 2014.

MONTEIRO LOBATO E O MUNDO IMAGINÁRIO NA OBRA REINAÇÕES DE NARIZINHO

José Elias Pinheiro Neto
Sara Fernanda Carvalho

O presente trabalho tem por objetivo apresentar *Monteiro Lobato* o patriarca da *literatura infantil* brasileira, analisando como a literatura infantil e o imaginário é mostrado por ele em sua obra através de seus personagens e o contexto das histórias. Enfatizando também como ele trabalha o imaginário de forma bela e simples, levando as crianças a um mundo cheio de fantasias e encantamento permitindo assim que possam viver suas grandes aventuras, conquistando um espaço especial na literatura infantil. Analisar as influências que o mundo mágico de suas histórias possa ter sobre a criatividade das crianças para que elas posteriormente possam reinventar e criar suas próprias histórias. Para tal propósito este trabalho segue o paradigma de pesquisa bibliográfica nos quais podemos destacar Reinações de Narizinho (1931), O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica (1980), Literatura infantil: teoria, análise, didática (2000).

Não há dúvidas de que Monteiro Lobato foi um dos pioneiros da literatura infantil no Brasil, sendo inegável sua contribuição e juntamente com ele surgiu uma nova forma de se comunicar com as crianças, um modo diferente de representar o universo infantil, para ele os livros deveriam ter uma finalidade maior que apenas didáticas, e com sua criatividade consegue atingir esta meta, ele escreveu histórias que até hoje fazem sucesso entre crianças e adultos.

Buscando sempre tornar mais próximo a relação leitor e livros, o autor utiliza os elementos mágicos do faz-de-conta, assim constrói um mundo paralelo ao real levando seus leitores a viagens pelo país das maravilhas. De fato, Monteiro Lobato valoriza o imaginário infantil em suas obras o definindo como a ferramenta mais valiosa que uma criança pode ter, através dela é possível conhecer diversos lugares em questão de segundos e ter as maiores aventuras que se possa imaginar isto é, um lugar onde tudo é possível, tudo se torna natural, em suas obras o autor da vida a este imaginário.

O contraste de personagens e lugares é um dos grandes itens que contribuem para tornar as suas narrativas ricas e com um poder de encantamento que seduzem crianças e adultos. Ao criar o famoso Sítio do Picapau Amarelo e seus personagens, criou também um universo de encantamento e magia tornando-se um tecedor da imaginação infantil, através da agulha afiada da linguagem, a diversidade de elementos que consistem suas histórias o torna um escritor inovador e com o poder de transformar algo simples como um "peixinho" em algo grandioso como um "príncipe-rei".

Este mundo maravilhoso que o autor busca inserir em suas obras dá as crianças a possibilidade de criação, utilizando a fantasia como releitura da rea-

lidade, unido assim real e imaginário, incentivando as a sempre serem críticas frente aos acontecimentos que sucedem a sua frente. Neste sentido, a imaginação não só permite que as crianças se divirtam com as estórias que lhes são contadas, mas permite que elas mesmas possam criar suas próprias estórias.

MONTEIRO LOBATO EDITOR E ESCRITOR

Monteiro Lobato foi um dos representantes do Modernismo no Brasil e também o patriarca da literatura infantil brasileira, antes os textos infantis que circulavam pelo país eram adaptações e traduções da literatura europeia. O autor com seu jeito irreverente influenciou o surgimento de um novo estilo literário com características do povo brasileiro. "Foi Lobato que, entre nós, abriu caminho para que as inovações que começavam a se processar no âmbito da literatura adulta (como o Modernismo) atingissem também a infantil." (COELHO, 2000, p.138)

De acordo com Sousa (2013, p.2), Monteiro Lobato nasceu em 18 de abril de 1882, em Taubaté, São Paulo, filho de José Bento Marcondes Lobato e Olímpia Augusto Monteiro Lobato. José Renato Monteiro Lobato posteriormente mudou seu nome para José Bento Monteiro Lobato, pois desejava usar a bengala de seu pai gravada com as iniciais J. B. M. L. Em sua infância não tinha muitos brinquedos, brincava com suas irmãs menores Ester e Judite. Foi alfabetizado pela mãe e desde criança demonstrou ser apaixonada pela leitura, leu todos os livros da biblioteca de seu avô o Visconde de Tremembé.

Em 1904 ingressa na faculdade de Direito do Largo de São Francisco na capital, logo após sua formatura volta para Taubaté e no dia 12 de novembro de 1912 tem uma carta de sua autoria publicada no jornal O Estado de São Paulo, intitulada de "Velha Praga", na qual retratava a ignorância do caboclo e fazia uma crítica social causando assim grande polêmica. Monteiro Lobato foi um grande escritor, não tinha medo de expor suas ideias revolucionarias, acreditava que o Brasil tinha muito a oferecer, mas necessitava investir mais na sua própria cultura e seu povo.

Em uma época em que os livros brasileiros eram todos editados em Paris ou Lisboa para somente depois parar nas mãos dos brasileiros, Monteiro Lobato decide mais uma vez inovar e torna-se também editor. Em 1917 vende a fazenda que havia herdado de seu pai e muda-se para Caçapava, fundando a revista "Paraíba", anos depois vai para São Paulo e em 1948 compra a Revista do Brasil, posteriormente em 1924 monta uma gráfica publicando diversos livros, não apenas dele, mas também de outros escritores, abrindo espaço para que novos talentos surgissem. Passando a editar livros no Brasil, inserindo uma série de reforma nos livros didáticos e infantis. (SOUSA, 2013, p.2):

> A contribuição de Lobato para a publicação de livros brasileiros foi fundamental quando esteve à frente de sua gráfica. Anteriormente a Lobato, os livros eram impressos em Portugal, porém era feita em condições

> precárias; com Lobato editor a impressão ganhou nova característica em pouco tempo de existência a editora de Lobato era o fato cultural mais importante do país.

Paralela às publicações da Revista do Brasil, surge a primeira editora de Monteiro Lobato intitulada "Monteiro Lobato e Companhia". Como editor contribui para diversas publicações de outros autores brasileiros famosos e anônimos, dando voz para novos talentos que estavam surgindo e apoiando cada vez mais a literatura nacional que ele fielmente defendia. O autor definitivamente se tornara um escritor-jornalista renomado. Crítico de costume, Monteiro Lobato começa a inovar e publica livros com capas mais chamativas e coloridas buscando sempre chamar a atenção.

Com a finalidade de sempre agradar e chamar a atenção de seu público alvo, decide dar uma roupagem nova aos livros brasileiros, começa a escrever com uma linguagem do cotidiano das pessoas de seu país, com personagens divertidos e aventureiros, Assim Monteiro Lobato cria um lugar na qual a imaginação tivesse lugar privilegiado, começou a publicar e escrever histórias divertidas encantando a todos, "Lobato escreveu o primeiro livro voltado ao público infantil, A Menina do Narizinho Arrebitado, em 1921, e o último, Os Doze Trabalhos de Hércules, em 1944" (ZILBERMAN, 2005, p. 24).

Os livros destinados ao público infantil que ele escrevia e publicava tinham sempre a característica do brasileiro, seus personagens e histórias muitas vezes são tipicamente nacionais, de fato, ele usava o regionalismo de forma bela e inovadora, acreditava que o Brasil tinha muito a oferecer, tudo que se precisava era organizar o que de melhor tinha aqui. "Para Lobato, as cópias do estrangeiro não faziam sentido de serem reproduzidas, porém queria que a literatura infantil no seu país de origem tivesse algo do seu criador, feito sob os moldes nacionais e numa linguagem acessível ao povo" (SOUSA, 2013, p. 3)

É notória a inquietação mostrada por Monteiro Lobato em suas obras devido à forma que a literatura infantil era escrita, com isso decide desvincular suas obras desses padrões já predefinidos e procurava sempre inovar. Ele foi e ainda é um grande defensor do mundo imaginário infantil, seu apelo à fantasia está presente em todos os momentos e o "faz de conta" é um dos elementos constantemente usado para dar vida a este mundo mágico e maravilhoso Dias (2008, p.104) afirma que:

> A literatura infantil no Brasil se iniciou, de fato, a parte de Monteiro Lobato quando ele rompeu a dependência brasileira dos estilos e padrões literários vindouros da Europa [...]. Este de fato foi um dos grandes feitos de Monteiro Lobato ele reinventou a literatura infantil no Brasil, em suas obras dificilmente se podia adivinhar o final da história, pois sempre o leitor era surpreendido por um fato novo. Mas Monteiro Lobato foi além disso, ele criou uma literatura onde se valorizava o regionalismo e a cultura brasileira.

Um dos personagens do "Sítio do Pica pau Amarelo" que representa bem a cultura brasileira é tia Nastácia, que no decorrer da estória sempre contava aos personagens infantis do conto, as histórias folclóricas como podemos notar com a fala de Pedrinho "-Uma idéia que eu tive. Tia Nastácia é o povo. Tudo que o povo sabe e vai contando de um para outro, ela deve saber. Estou com plano de espremer tia Nastácia para tirar o leite do folclore que há nela" (LOBATO, 1993, p.07).

Podemos verificar que em seu livro *Reinações de Narizinho* o escritor faz uso de uma linguagem que se aproximasse o máximo da linguagem empregada no cotidiano das crianças, procurando escrever sempre de forma simples, colorida e com muita emoção, em que o mundo maravilhoso se mistura com a realidade de forma onde o principal objetivo era aguçar a criatividade e a imaginação das crianças levando as se verem dentro das estórias não como apenas um leitor e sim como parte integrante daquele mundo mágico e maravilhoso, onde real se misturava com o imaginário sem nenhuma confusão. Sua forma de escrever encantava a muitos, suas obras são cheias de encantamentos e magia, seus personagens por terem características nacionais permitiu que muitos leitores se identificassem de imediato com suas histórias.

O escritor deixou sua marca na história do Brasil, sempre defendeu a educação brasileira e com seus atos inovadores tornou a relação leitor e livro bem mais próximo, como editor conseguiu chamar a atenção de todos para as obras que publicava em que seu maior objetivo era despertar no povo o gosto permanente pela leitura. De fato, inovou, começou a falar a linguagem do povo brasileiro apresentando aos seus leitores uma leitura associada ao prazer, buscando sempre algo que aproximasse leitor e livro, usando a fantasia como estímulo para a leitura.

Uma das grandes ferramentas utilizada por ele em suas obras era o imaginário, Monteiro Lobato não via o livro apenas como mais um instrumento de disciplina, mas sim como algo que merecia ser escrito para ser apreciado, onde se podia ter um mundo maravilhoso cheio de encantamento. E foi exatamente isso que fez, criou um mundo livre onde tudo era possível, tudo era permitido e tudo se explicava no famoso "Sítio Do Picapau Amarelo".

No Sítio do Picapau Amarelo encontramos vários personagens que nos chamam atenção por suas características particulares, cada um tem seu próprio jeito de ver o mundo. Entre esses personagens encontramos Dona Benta, uma velhinha que sempre costumava ler para as crianças do sítio, "Todas as noites punha-a no colo para lhe contar histórias. Porque não havia no mundo quem gostasse mais de histórias do que a boneca." (LOBATO, 1993, p.32). A personagem busca sempre prender a atenção das crianças ao contar uma história, com isso usa toda sua criatividade e imaginação para tornar a leitura mais atrativa "A moda de Dona Benta ler era boa. Lia "diferente" dos livros." (LOBATO, 1993, p.106).

Os personagens e narrativas do famoso Sítio do Picapau Amarelo aos poucos conquistaram lugar privilegiado na vida dos pequenos leitores e se tornou uma porta para o mundo de magia e encantamento. A maneira de Monteiro Lobato escrever possibilita que a criança leitora estabeleça uma relação com os personagens, assim ela adquire espaço para dar asas a sua imaginação e viajar com os personagens do livro, o Sítio do Picapau Amarelo de fato foi um dos grandes achados do escritor, e este mundo mágico que ele criara se repetiu em várias de suas obras, a cada momento com uma narrativa diferente.

MONTEIRO LOBATO, O CRIADOR DO SÍTIO DO PICAPAU AMARELO

Em 1921 Monteiro Lobato publica a obra que se tornaria um marco na história da literatura infantil no Brasil, sua primeira publicação voltada totalmente para o público infantil, a história de "Lúcia a menina do narizinho arrebitado". Suas narrativas acontecem no famoso Sítio do Picapau Amarelo, na qual Narizinho e sua boneca Emília vivem grandes aventuras juntamente com seus amigos, sejam eles reais ou imaginários, logo após esta publicação o escritor não pararia mais, seus personagens encantavam a muitos e novas histórias foram escritas.

Começava então uma nova fase na vida de Monteiro Lobato, ele optou por fugir dos paradigmas dos contos de fadas para algo mais regional, decide investir em uma literatura que representasse a cultura, lendas e costumes de sua terra. Nacionalista consagrado da vida a personagens com características totalmente nacionais.

Estruturada em 28 capítulos, O Sitio do Picapau Amarelo trata-se de um lugar onde a imaginação não tem limites, seus personagens vivem grandes aventuras, viajam por mundos criados na sua imaginação, a todo o momento inventam e reinventam novas aventuras, assim O Sítio do Picapau Amarelo começa a se torna um universo livre, um reino de liberdades onde se podia encontrar e ser qualquer coisa, um lugar movido pelo faz-de-conta em que imaginário e real se encontra na mais singela naturalidade ganhando vida no imaginário de seus leitores.

Misturar personagens é sua mais divertida brincadeira, em determinados momentos de sua obra ele faz uma reelaboração de vários personagens já existentes no universo imaginários das crianças. Ao mesmo tempo em que mantém a identidade desses personagens, ele introduz novas histórias e novos meios para criar novas características, mas sem perder sua autenticidade, engrandecendo ainda mais suas obras. Como podemos notar em uma das passagens onde Emília e Cinderela conversando temos o seguinte diálogo (LOBATO, 1993, p. 94):

> Também conheço toda a sua história. Mas há um ponto que não entendo bem. É a respeito dos tais sapatinhos. Um livro diz que eram de

> cristal; outro diz que eram de cetim. Afinal de contas estou vendo você com sapatinhos de couro...
> Cinderela riu-se muito da questão e respondeu que na verdade fora com sapatinhos de cristal ao famoso baile onde se encontrou com o príncipe pela primeira vez. Mas que esses sapatinhos não eram cômodos, faziam calos; por isso só usava sapatinhos de camurça.

Neste trecho do livro, o escritor faz uma reelaboração da personagem Cinderela, mas em momento algum deixa de lado suas características principais, ele apenas de forma engraçada introduz novas características "[...] a idéia do autor era proporcionar novas aventuras aos antigos personagens dos contos infantis, dando-lhes um aspecto mais atual." (CECCANTINI, 2004, p. 62) fato este que possibilitaria uma maior aproximação com o universo do leitor.

Monteiro Lobato a todo momento reinventa e inova, sabe como brincar com as palavras e personagens. No livro *Reinações de Narizinho* faz uma crítica aos escritores de estórias infantis que apenas traduziam textos já escritos e não buscavam inovações. Em determinada passagem do livro quando Narizinho e Pedrinho estão conversando sobre polegar decidir fugir das estórias de Dona Carochinha, eles dizem o seguinte: "-Isso, sim, não deixa de me intrigar-disse ele. Se polegar fugiu é que a história está embolorada. Se a história está embolorada, temos de botá-la fora e compor outra." (LOBATO, 1993, p.31).

O escritor acreditava na mudança e lutava por este ideal, em suas narrativas costuma se colocar no lugar das crianças ao escrever, queria criar uma literatura para os pequenos leitores de seu país, acreditava que sua realidade era diferente da retratada pelos contos europeus, a partir daí começa a dar espaço às lendas e costumes de seu povo, mas não se tratava apenas de colocar ao alcance delas a nova literatura era preciso ser crítico, construiu suas histórias pelo ponto de vista das crianças dando lhe voz e permitindo que seus personagens se relacionassem com o mundo real através da imaginação dos pequenos novos leitores.

O estilo literário de Monteiro Lobato ganhava cada vez mais espaço na vida dos pequenos leitores, seus personagens agora não pertenciam apenas a ele, mas sim a todo o povo brasileiro "[...] o mundo que criou escapa a seu controle, como se os personagens vivessem independentemente dele." (ZILBERMAN, 2005, p. 21). Seus livros ganham vida na imaginação das crianças, reinventar e imaginar agora se tornará a mais bela de todas as brincadeiras, o famoso Sítio do Picapau Amarelo de dona Benta se tornará um mundo livre, povoado por crianças de todas as idades e lugares. "Para entender o que significa dizer que o sítio é um mundo próprio, basta tentar responder a seguinte pergunta: Onde ele se localiza?" (ZILBERMAN, 2005, p. 26), este universo mágico cheio de encantamento e aventuras na verdade se localiza na imaginação de todas as crianças, todos têm um pouco de Narizinho, Pedrinho e Emília, ambos são crianças em

busca de diversão e aventuras, elementos estes que podem ser facilmente encontradas nas páginas de seu livro *Reinações de Narizinho*.

Com sua irreverência e criatividade conseguiu criar um mundo em que todas as crianças poderiam morar convivendo lado a lado com seus personagens, o sítio não pertence a ninguém específico, sua localidade é na imaginação de todas as crianças, um mundo paralelo para onde todos podem viajar a qualquer momento para realizar seus sonhos, pois, se tratando de um lugar na imaginação, a criança tem a permissão de se colocar no lugar de qual personagem preferir, podendo assim recriar histórias e reinventar momentos do cotidiano.

A sua sabedoria em falar de diversos temas mas sem perder o encanto "do faz de conta" é um dos artifícios que o diferencia dos demais escritores tornando-o até hoje um sucesso. Em sua obra a fronteira entre o real e o imaginário acontece de forma superficial, o escritor tem o dom de fazer as coisas mais absurdas acontecerem com toda a naturalidade possível de forma simples e clara. "[...] Monteiro Lobato criou um mundo imaginário, O Sítio do Picapau Amarelo, e, dentro desse espaço, aboliu todas as fronteiras-entre seres humanos e não humanos, pessoas e animais, realidade e fantasia." (ZILBERMAN, 2005, p.36).

Com a missão de tornar mais próxima a relação leitor e livro, começou a usar uma linguagem que se aproximasse o máximo da linguagem empregada no cotidiano das crianças escrevendo suas estórias a partir do ponto de vista delas, valorizando sempre o regionalismo. Por meio do Sítio do Picapau Amarelo, procurava resgatar a cultura brasileira dando vida a personagens das lendas de seu país, nas páginas do Sítio do Picapau Amarelo facilmente se pode encontrar com personagens do nosso folclore como o Saci Pererê, a Mula sem Cabeça, a Iara, entre outros personagens que passaram pelo sítio para fazer uma visita.

Tendo como ponto de partida a curiosidade das crianças, Monteiro Lobato busca sempre algo novo, crítico, nas quais o mundo maravilhoso se mistura com a realidade de forma onde o principal objetivo era aguçar a criatividade e a imaginação das crianças levando ás se verem dentro das estórias não como apenas um leitor e sim como parte integrante daquele mundo mágico e maravilhoso. Outra questão crucial que permitiu o sucesso de sua obra no meio de seus leitores era o fato de que as histórias eram criadas e vividas pelas próprias crianças, fato este que permitia uma maior aproximação de seus livros para com os pequenos leitores. "[...] portanto, o universo das personagens aproxima-se do mundo do leitor e permite identificação imediata" (ZILBERMAN, 2005, p.23).

A imaginação e o "faz de conta" passa a ser uma de suas principais características, acreditando que a criatividade era de fundamental importância para a formação das crianças, começou a construir estórias voltadas para imaginação, seus personagens estabelecem um diálogo entre o mundo real e o imaginário, permitindo que seus livros se tornassem uma porta de entrada para um mundo de encantamento e magia reservando novas aventuras ao público infantil.

REDESCOBRINDO O FANTÁSTICO NA COMPANHIA DE MONTEIRO LOBATO

Conhecer, ou melhor, poder viver em um mundo de fantasias, convivendo lado a lado com personagens do mundo maravilhoso é o que muitas crianças desejam. O imaginário tem a chave para que possamos abrir portas para o inesperado, permite que sejamos capazes de sentir e expressar o real de forma diferente, tratando de fatos inesperados com toda naturalidade possível. Revivemos momentos do cotidiano de forma diferente agregando a eles momentos mágicos e personagens com conteúdos sobrenaturais. Embora, para muitos, esta ideia seja absurda, outros encontram meios de se transportar para este universo tão almejado em que um dos principais passaportes seria a Literatura.

Sabemos que muitos buscam na leitura meios para se divertir, algo diferente que possibilitem novas aventuras, uma vez que [...] "nenhuma outra forma de ler o mundo dos homens é tão eficaz e rica quanto a que a literatura permite" (COELHO, 2000, p. 15). Assim a literatura se torna uma das formas de se vivenciar este mundo fantasioso e o livro ocupa um lugar privilegiado, pois abre as portas da fantasia levando o leitor a percorrer caminhos antes inalcançáveis, uma vez que *"O livro é um segundo caminho, como o sonho, mas é sonho que dura, pois, sendo legível, tem o poder de se repetir."* (Grifos do autor) (HELD, 1980, p. 18).

A fantasia ocupa um papel importante na vida dos pequenos leitores, pois tem o poder de permitir que eles participem diretamente do texto lido, imaginando cenários, personagens e possíveis acontecimentos desenvolvendo assim seu senso crítico, pois à medida que estão lendo uma narrativa fantástica vão "[...] abrindo as portas obscuras do que não se pode ser lido com os olhos e com os dedos, mas que uma criança adivinhará facilmente por trás do som das palavras e do aço dos espelhos. (HELD, 1980, p. 17). A partir daí, eles vão sonhando ideias, desenhando frases e registrando cenários, uma vez que se tratando de uma literatura ela nunca está pronta e acabada, mas sim busca agir em longo prazo, sempre se pode perceber algo novo e os acontecimentos nunca são previstos.

Através da fantasia as crianças vão construindo sua própria identidade e desenvolvendo seu senso crítico, neste sentido a literatura fantástica torna-se muito atrativa por trazer consigo histórias divertidas e com muita aventura, permitindo que os pequenos leitores participem diretamente do enredo, possibilitando que eles tenham contato com o mundo da leitura desde pequenos. Sem perceber, desenvolvem o gosto pela leitura e adquirem novas formas de conhecimento. Sendo uma das funções da literatura construir indiretamente a personalidade do leitor, não se trata de apresentar as crianças receitas prontas e acabadas, mas sim "[...] é antes de tudo indissociavelmente, fonte de maravilhamento e de reflexão pessoal, fontes de espírito crítico, porque toda descoberta de beleza nos torna exigente e, pois, mais crítico diante do mundo." (HELD, 1980, p.234).

Não é apenas a forma de escrever que define uma narrativa fantástica, não se constrói uma fantasia apenas com elementos místicos ou acontecimentos estranhos, o elemento fundamental para se ter sucesso nesta narrativa é a percepção do leitor diante dos acontecimentos, a sua interpretação dos fatos, a fantasia não é um fato novo ou um mundo diferente dissociado da realidade, ela apenas mistura o real ao imaginário abrindo portas para uma nova percepção de mundo. "Do ponto de vista daquele que cria, a obra fantástica, assim como qualquer outro gênero literário, encontra sua fonte numa experiência cotidiana, com personagens conhecidos, acontecimentos vividos." (HELD, 1980, p.28).

O olhar do leitor diante dos fatos que irá suceder ao decorrer da narrativa é o que permite maior sucesso à obra, a forma que ele vê, lê e se comporta frente aos acontecimentos é de fundamental importância, pois à medida que a história vai sendo lida, ela é construída na mente do leitor. No instante em que a criança começa a viver momentos faz de conta, sejam eles através de uma brincadeira ou de uma história ela está construindo uma identidade própria, um jeito especifico de ver o mundo, indiretamente à literatura "[...] desbloqueia e fertiliza o imaginário pessoal do leitor, e que é indispensável para a construção de uma criança que, amanhã saberá inventar o homem." (HELD, 1980, p.234).

Neste sentido a literatura fantástica e maravilhosa se situa na imaginação da criança, e são esses gêneros literários responsáveis por representar histórias de uma forma mágica, que leve os pequenos leitores a viajar por um universo fantástico onde tudo é possível, abolindo as crenças sobre as verdades absolutas e construindo um mundo singular, onde, através de textos artísticos a imaginação tem papel principal, permitindo que, ao ler a criança possa construir uma realidade baseada na arte literária. "De certa maneira, e em resumo, produzo meu próprio real. Por isso mesmo, meu real é fantástico, assim como meu fantástico é real." (HELD, 1980, p.26).

Percebemos então, que a literatura fantástica não busca justificar seus acontecimentos, ela existe através do mundo imaginário. Dessa maneira, não se lê uma literatura fantástica apenas como um mero decodificador de letras, implica primeiramente que se esteja disposto a viver acontecimentos novos, mergulhar num mundo totalmente diferente, conhecer novos pontos de vista. "Onde está o fantástico? Em todo lugar e em nenhum lugar. Depende, de algum modo, do ângulo de vista do espectador, do leitor." (HELD, 1980, p.259). Neste sentido se torna necessário ter um olhar diferente diante dos fatos e imaginação para aceitar os acontecimentos.

Nesta forma de narrativa, não se busca justificar ou questionar os fatos eles apenas existem, os elementos sobrenaturais não provocam nenhuma reação de espanto são aceitos sem nenhuma confusão nem por parte do leitor ou personagem, ambos convivem lado a lado, real e imaginário se unem permitindo que as crianças tenham a possibilidade de participar de estórias com conteúdos do mundo mágico, apresentado com naturalidade no decorrer das narrativas, caracterizando assim o fantástico existe através do imaginário.

Na obra *Reinações de Narizinho,* logo no início da história, o autor parte do mundo real para o mundo imaginário de forma simples como se não houvesse nenhuma diferença ou separação entre esses dois mundos, começa com a mais pura inocência onde Narizinho conversa com um peixe e logo depois vai com ele visitar o Reino das Águas Claras em uma viagem cheia de mistérios e aventuras.

Monteiro Lobato é um grande influenciador do imaginário infantil, ele define o mundo maravilhoso como algo simples, desde que o expectador possua uma mente aberta afinal o passaporte para conhecer este universo maravilhoso é o poder da imaginação. Em *Reinações de Narizinho* quando Pedrinho conversa com uma voz misteriosa sobre o império das maravilhas temos a seguinte passagem (MONTEIRO LOBATO, 1993, p.134):

> Mas, onde é esse mundo das maravilhas? [...] O mundo das maravilhas é velhíssimo. Começou a existir quando nasceu a primeira criança e há de existir enquanto houver um velho sobre a terra.
> -É fácil ir lá?
> -Facílimo ou impossível. Depende. Para quem possui imaginação, é facílimo.
> [...] - Muitos viajantes têm visitado esse mundo.

Seu livro Reinações de Narizinho é cheio de elementos fantasiosos e humor, dando à criança liberdade para participarem de suas estórias. Como um grande incentivador da liberdade de expressão procura motivar os leitores a se deixar serem levados pela imaginação, apresentando uma diversidade de possibilidades conseguidas através do faz-de-conta mostrando a criança como um ser capaz de se misturar com a ficção vivendo momentos reais apenas na sua imaginação. Por meio de seus personagens instigava o imaginário do leitor exercitando sua capacidade de fantasiar, fato este que percebemos nas falas de Narizinho quando conta a seu primo Pedrinho sobre seu boneco "Faz-de-conta" ter ganhado vida. (LOBATO, 1993, p.119):

> -Viveu, sim! – insistiu a menina. Mas só vive quando a gente "muda de estado".
> - Que história é essa?
> - Não sei explicar. Só sei que em certos momentos a gente muda de estado e começa a ver as maravilhosas coisas que estão em redor de nós.

O Sítio do Picapau Amarelo trata-se de um lugar de inúmeras possibilidades, seus personagens vivem grandes aventuras no universo imaginário sempre em busca de novas conquistas e conhecimentos, são crianças seguras e determinadas. O mundo imaginário criado pelo autor traz consigo características de uma aventura sem limites a todo momento sua narrativa se renova, nas páginas de seus livros o autor deixar fluir elementos de fundamental impor-

tância para a fantasia e o imaginário infantil, quando Monteiro Lobato criou o sítio deu vida à imaginação de muitas crianças-leitoras.

Todavia, o sucesso de uma obra fantástica não se situa apenas no que está escrito, mas na forma como o leitor vê e sente o mundo, até onde ele se permite acreditar e se deixar levar pela sua imaginação. Normalmente quem dá vida às histórias fantásticas não são os escritores e sim quem está lendo, cada um faz sua própria distinção do que seria real e imaginário.

A FUSÃO DO REAL COM O MARAVILHOSO E O IMAGINÁRIO NA FASE INICIAL DE ENSINO/APRENDIZAGEM

Nossa mente é uma verdadeira máquina de imaginação, o próprio ser humano é na verdade fantástico, pois tem em a capacidade de reescrever momentos do cotidiano de forma totalmente inusitada, através do imaginário ele reconstrói o real segundo a sua percepção de mundo, inserindo em seu contexto objetos, pessoas e situações transfigurando a representação do exterior "[...] toda realidade é modelada pelo sonho, e recriada pelo autor" (HELD, 1980, p.28).

As histórias em que a fantasia e o maravilhoso predominam são representações da criatividade humana, nela o autor transcreve seus maiores desejos e sonhos segundo sua imaginação. Monteiro Lobato é um grande representante desta narrativa, suas estórias são sempre recheadas de magia e encantamento, um universo próprio com sua própria lógica em que personagens tanto reais quanto imaginários vivem em total harmonia.

Tradicionalmente, o maravilhoso é conhecido como o lugar dos sonhos, um universo em que ocorrem metamorfoses e transformações impossíveis de acontecerem na nossa realidade. O escritor tem a liberdade de transcrever aquilo que acreditar ser melhor para a narrativa. No livro Reinações de Narizinho em uma das falas dos personagens, Monteiro Lobato se refere aos acontecimentos das narrativas maravilhosas como "[...] muito fáceis. Assim que aparece uma dificuldade, isto vira naquilo e pronto" (1993, p.88).

No espaço maravilhoso tudo é possível, nada causa estranhamento, a fantasia se torna na realidade, a forma de perceber o real. O autor conseguiu trabalhar a fusão do real com o imaginário muito bem em suas obras, assim seu livro Reinações de Narizinho tornou um espaço onde é possível criar e recriar sonhos e pensamentos construindo um ambiente de elementos mágicos e imaginários capaz de transportar as crianças para o mundo da fantasia.

Em primeiro momento, podemos perceber a existência de elementos que pertencem ao mundo real como um sítio, uma vovó, crianças, paralelo a estes elementos encontramos os que constituem o faz-de-conta como: fadas, lendas, fábulas, bonecos falantes, príncipes, castelos entre outros. O início da história se baseia no estilo literário das narrativas maravilhosas começando com a seguinte frase "Em uma casinha branca, lá no sítio do Picapau Amarelo" (LOBATO, 1993, p.7), a ideia do autor é levar os leitores ao mundo das florestas, bosques, um lugar distante impossível de indica sua verdadeira localidade.

No sítio de Dona Benta, o local onde se passa a narrativa, nos deparamos com o famoso ribeirão onde a menina Narizinho adora ficar conversando com os peixinhos, sendo descrito pelo autor como um rio cujas "Suas águas muito apressadinhas e mexeriqueiras, correm por entre pedras negras de limo, que Lúcia chama de as "tias Nastácias do rio" (LOBATO, 1993, p.07). Neste ribeirão é onde acontece o primeiro momento faz-de-conta da história quando Narizinho juntamente com sua boneca Emília vai visitar o Reino das Águas Claras, um reino que fica escondido embaixo das águas do ribeirão, um lugar cheio de personagens mágicos e elementos místicos, é neste mundo encantado que Emília adquire seu dom de falar.

A passagem da personagem Lúcia do mundo real para o imaginário acontece no exato momento quando ela se deita com sua boneca às margens do rio e em um passe de mágicas já se encontra conversando com os personagens imaginários e viajando com eles para um reino encantado onde ela vive grandes aventuras e conhece um príncipe entres outros personagens que irá compor a narrativa, no entanto o autor não deixa claro no texto se foi apenas um sonho, ao contrário, deixa espaço para que o leitor se deixe ser levado pela sua imaginação e assim faça sua própria interpretação do fato (LOBATO, 1993, p.08):

> Uma vez, depois de dar comida aos peixinhos. Lúcia sentiu os olhos pesados de sono. Deitou-se na grama com a boneca no braço e ficou seguindo as nuvens que passavam pelo céu, formando ora castelo, ora camelos. E já ia dormindo, embalada pelo mexerico das águas, quando sentiu cócegas no rosto. Arregalou os olhos: um peixinho vestido de gente estava de pé na ponta do seu nariz.

Da mesma forma acontece quando Narizinho volta de sua viagem ao Reino das Águas Claras, nesse exato momento acontece o contrário, Narizinho parte do mundo imaginário para o mundo real, mas da mesma forma caberia também a interpretação do pequeno leitor (MONTEIRO LOBATO, 1993, p.20):

> -Narizinho, vovó está chamando!...
> Tamanho susto causou aquele trovão entre os personagens do reino marinho, que todos se reuniram, como por encantamento. Sobreveio então uma ventania muito forte, que envolveu a menina e a boneca, arrastando-as do fundo do oceano para a beira do ribeirãozinho do pomar.

Em Reinações de Narizinhos além das lendas e fábulas encontramos também histórias que nos lembram os contos de fadas clássicos com suas narrativas de metamorfoses sempre readaptadas à maneira do autor. A metamorfose trata-se de uma transformação do personagem, no Reino das Águas Claras temos a personagem da dona aranha (MONTEIRO LOBATO, 1993, p.15):

> [...] quando nasci, uma fada rabugenta, que detestava minha pobre mãe, virou-me em aranha, condenando-me a viver de costuras a vida inteira.

> No mesmo instante, porém, uma fada boa surgiu, e me deu esse espelho com estas palavras: "No dia em que fizeres o vestido mais lindo do mundo, deixaras de ser aranha e serás o que quiseres."

A inserção de diversos elementos clássicos e de tradições orais enriquece ainda mais sua obra apresentando uma mistura de real e imaginário, as crianças convivem com as fadas, príncipes bruxas entre outros. A utilização dos elementos de transformação permite maior aproximação do leitor com os personagens, assim as metamorfoses se tornam um dos itens que possibilita às histórias ficarem na memória das crianças.

Outra questão crucial para tornar mais próxima a relação imaginária e realidade na história de Monteiro Lobato é que as personagens Narizinho e Emília não se enquadram na versão clássica de princesas, primeiramente são crianças aventureiras, inquietas buscam suas próprias aventuras, nem ao menos se casam por amor, um exemplo é Emília quando casa com Rabicó apenas para ganhar um título da nobreza. A boneca faria qualquer sacrifício para se tornar uma princesa como pode ser notado no trecho do livro "Emília ficou pensativa. Ser princesa era o seu sonho dourado e se para ser princesa fosse preciso casar-se com o fogão ou a lata de lixo, ela o faria sem vacilar um momento" (LOBATO, 1993, p.46).

Certas características não a tornam uma vilã, afinal quase todas as crianças sonham em ser uma princesa. O autor quebra o paradigma de personagens extremamente bons ou maus, ao contrário, traz em um único personagem todas essas características. As crianças não seguem as regras dos heróis clássicos, estão sempre aprontando alguma travessura, seus personagens têm características comuns de todo criança, juntos eles brincam, brigam e quando querem fazer alguma festa é só enviarem convites a todos os personagens de outras histórias que eles aparecem no sítio como passe de mágicas, unindo novamente real e imaginário.

CONSIDERAÇÕES

Monteiro Lobato foi um escritor patriota, com sua criatividade criou uma literatura que retratava a criança brasileira dando a elas voz e papel principal em seus livros, priorizando sempre seu poder de criar e reinventar, são essas uma das principais características que o diferenciaram dos outros escritores de sua época e permitiu que ocupasse um lugar na cultura brasileira.

Como escritor apresentou as crianças de seu país uma literatura cheia de encantamento colocando as em um lugar privilegiado e dando lhes espaço para usarem toda a sua criatividade e imaginação, em sua obra o faz-de-conta se encontra presente na vida dos personagens, representado como meio capaz de levar o leitor ao prazer de mergulhar no mundo da leitura, em suas estórias o mundo real se mistura com o universo maravilhoso e os personagens viajam pelo mundo da fantasia.

O estímulo ao imaginário permite uma maior aproximação da criança com as obras escritas por ele, as falas dos personagens, escritas pelo autor, é uma forma de levar o pequeno leitor para as páginas de seu livro valorizando cada vez mais o mundo mágico em que a criança se encontra dando a elas um lugar onde poderiam ser protagonistas de sua própria estória.

REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. 41 ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2003.

BECKER, Nilza de Campos. **A Contemporaneidade de Monteiro Lobato**. Revista Fronteira, São Paulo, n. 6, abril. 2001.

CABRAL, Gladir da Silva. **Imaginação e construção da identidade na obra de Monteiro Lobato**. I Seminário Educação, Imaginação e as Linguagens Artístico-culturais, setembro. 2005.

CECCANTINI, João Luiz C.T. **Leitura e literatura infanto-juvenil**: memória de Gramado. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

DIAS, Alfrancio Ferreira. **A Identidade Cultural do Negro na Literatura Infantil de Monteiro Lobato**. Revista Fórum Identidades, jan-jun. 2008.

ESCOSTEGUY, Cléa Coitinho. **Literatura de Monteiro Lobato**. ULBRA.

HELD, Jaqueline. **O Imaginário no poder**: as crianças e a literatura fantástica. São Paulo: Summus, 1980.

LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho**. 48. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

SOUSA, Ivan Vale de. **Monteiro Lobato e o Folclore**: Uma análise de o Sítio do Pica Pau Amarelo como Comunidade de Valorização e vivência das Manifestações Tradicionais Culturais e Folclóricas. Anais eletrônicos do XVI Congresso Brasileiro de Folclore, Florianópolis, Outubro. 2013.

VILLARDI, Mariana lemos. **O imaginário infantil no âmbito escolar**. Bauru 2007.

ZILBERMAN, Regina. **Como e Porque Ler A Literatura Infantil Brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

O ENSINO SECUNDÁRIO E AS TRANSFORMAÇÕES SOFRIDAS APÓS A REFORMA JOÃO LUIS ALVES NOS ANOS DE 1920 A 1925

Juliana Vieira Marques
Deuzair José da Silva

Este trabalho tem como objeto de estudo o Ensino Secundário no Brasil no período da Primeira República entre os anos de (1921 a 1925) abarcando a análise da Reforma de João Luiz Alves. A delimitação do tema foi feito de forma a abarcar um entendimento dos anos de 1921 a 1925 que se referem especificamente à Reforma Educacional de João Luiz Alves, (1925) elaborada à fim de mudanças em toda estrutura educacional do momento. João Luiz Alves, não só propôs, mas modificou o Ensino Secundário, dando-lhe novos nortes, nova organização para que este ensino pudesse corresponder às necessidades socioculturais de seu contexto.

Após a instauração da República, momento este marcado por um processo engendrado de acontecimentos que realizaram uma mudança do sistema monárquico para uma República Federativa que pressupõe a participação popular na política, acontecimento este que não pode ser compreendido de outra forma a não ser como um longo processo de mudança que vai amadurecendo e gerando novas formas de poder e organização da sociedade. Não podemos dizer aqui que as mudanças ocorreram de um dia para o outro, ou mesmo que existem rupturas na história. Podemos falar em marcos históricos que representam o início da mudança de um regime, que até então prevalecia para começo de uma nova forma de institucionalização da sociedade.

Os anos de 1920 que são os trinta e um anos de República no Brasil estão em um constante processo de mudanças e reorganizações da sociedade. Muitas mudanças geradas pelo início desse sistema e que a partir deste momento foram havendo constantes inquietações para que realmente o Brasil pudesse ter democracia, que é um dos maiores direitos previstos pela República. Neste contexto de mudanças de reorganizações precisamos situar como era vista a educação, abordando um antes e depois da Reforma de João Luiz Alves que em 1920 elaborou mudanças na educação. Este decreto foi promulgado em 1925 no Governo de Artur Bernardes (1922-1926).

Como analisado no capítulo anterior, as mudanças foram principalmente de cunho estrutural, visava resolver um problema social. Somente as escolas de ensino Primário que foi proposto um alargamento na demanda. Um dos objetivos era espalhá-las pelo Brasil para atender as pessoas que ainda não haviam tido acesso a ela. Para os cursos Secundários e Superiores as mudanças

foram somente administrativas, não sendo abordado nenhum assunto que pudesse ajudar no ingresso a elas. Especificamente nos referindo as pessoas que não teriam condições de manter seus filhos em uma escola que exigia taxas mensais, materiais e todos os outros obstáculos que se tem para estar deslocando as crianças de suas cidades para estudarem em outros locais.

Segundo Sonia Penim e Sofia Vieira (2002, p. 16):

> É somente a partir do século XX que a escola vivencia o período de expansão, mais especificamente por volta dos anos 20 e 30, quando muitas mudanças econômicas, políticas, culturais e sociais ocorrem. Com o crescimento do processo de urbanização e de industrialização, a escola passa a representar uma condição de modernização do País.

A educação passa a ser vista como um meio de modernização da sociedade. Segundo as autoras isso se explica por que, cada sociedade se organiza a partir de suas necessidades, e o novo cenário social e industrial precisava que houvesse mudanças na educação que é a única instituição capaz de transformar a mentalidade das pessoas, de torná-las aptas para as novas formas de trabalho. "A herança colonial, o legado Jesuítico, o descaso para a escolarização das massas, entre outros motivos responderam para uma trajetória de escassas luzes neste campo" (PENIM; VIEIRA, 2002, p. 15). O direito a educação se deu por muito tempo excludente, para as autoras este processo pode ser explicado por fatores decorrentes dentro do próprio ambiente escolar e outros devem ser buscados extraescolares, aqueles que influenciaram na existência da escola e que a tornou excludente.

REFORMAS EDUCACIONAIS QUE ANTECEDEM O DECRETO Nº 16.782 A – DE 13 DE JANEIRO DE 1925

É durante o período da Primeira República que acontecem cerca de seis reformas educacionais, que por sua vez tendem a mudar e transformar a educação de forma mais abrangente, para atender a todos os públicos. Podemos aqui pensar que com a instauração da República no Brasil, prevendo uma eleição democrática, a escola teria também de ser vista como um ambiente democrático que consegue levar o mínimo de entendimento sobre as questões políticas e econômicas de seu tempo.

Um dos objetivos da Reforma do Ensino Primário organizada por João Luiz Alves foi propor a expansão deste ensino, não somente em âmbito federal mais em estados e municípios. Proporcionando uma maior alfabetização da população pobre que não tinha outra forma de ter acesso à escola senão pela ajuda e manutenção desta pelo governo. A intenção não era proporcionar uma educação de qualidade para todos que pudessem a partir de seus estudos ter uma ascensão social, mas sim colocar as pessoas no novo mercado de trabalho.

Existia neste momento movimentos populares que queriam a disseminação da escola primária. Da mesma forma como foi feito na Reforma de João Luiz Alves, e que para Nagle "A importância atribuída à escolarização primária e o sentido que essa importância apresentava continuaram a orientar as atividades da Liga Nacionalista de São Paulo, durante a década de 1920" (NAGLE, 2001, p. 137). A Liga Nacionalista de São Paulo era um grupo organizado que ajudava nas manifestações para a disseminação da escola primária e que posteriormente se transformaram no partido democrático de São Paulo, entre seus objetivos estava em alfabetizar 60% da população brasileira aos cidadãos maiores de 21 anos, e a criação de muitas escolas. A exigência do momento era o ensino primário que por sua vez foi muito bem abordado na Reforma.

Mendonça (1942, p. 236. Grifos meus) descreve esse momento histórico como:

> Portadores de um ideário altamente elitista – voltado ao mesmo tempo para a purificação das forças armadas e da sociedade como um todo -, os tenentes apresentavam um programa de traços autoritários e nacionalistas, defendendo a maior centralização do estado, a uniformização legislativa e o ataque a oligarquia paulista, o que poderia em principio, parecer bastante sedutor também para seguimentos das oligarquias estaduais dissidentes. *Já quanto as camadas populares urbanas, se por um lado o tenentismo se tornara um catalisador das esperanças de alterações da ordem vigente, por outro, ao alto identificarem-se como agente da 'salvação nacional' em nome e no lugar do 'povo' inerte deixava clara as razões de sua precária vinculação com tais setores*.

Dentro de um regime que se previa a democracia, em que muitos lutavam pela direito a educação, algumas camadas da sociedade principalmente no que diz respeito à política era altamente elitista e com traços autoritários, dificultando com que a educação fosse direito de todos. Surge uma grande divergência neste momento, sabemos que em relação à educação primária prevaleceu um certo "entusiasmo", para que as pessoas pudessem ter acesso a ela. E em relação aos outros níveis de ensino não houve uma abrangência, como sobre o Ensino Secundário e Superior para que as pessoas pudessem se tornar verdadeiramente pessoas instruídas intelectualmente. Nagle descreve que "o problema não é da alfabetização ou de escola primária 'integral' mas de formação profissional" (NAGLE, 2001, p. 151). As mudanças ocorrem com a intenção da disseminação da escola primária, a sociedade anseia por uma formação profissional, que possa elevá-los nos níveis sociais(NAGLE, 2001, p. 155):

> Profissionalizar a escola primária e disseminar o ensino técnico-profissional significa restringir as possibilidades de uma escolarização mais

> 'formadora', de acordo com os padrões dominantes na escola secundária; adotar essas posições independentemente do modo de ligação existente entre a escola primária, a técnico profissional e a secundária, significa aumentar a distância os quadros de formação de 'elite' e os de formação do 'povo'.

Os cursos de profissionalização serviriam como a alternativa mais viável para alfabetizar as pessoas, ingressá-las no mercado de trabalho e continuar mantendo um modelo hegemônico na sociedade. É principalmente neste momento que se tem a emergência de uma nova classe média, que tem esta possibilidade pelas novas formas de trabalho que chegam com a industrialização e o capitalismo. O Ensino Secundário por sua vez continua monopolizado, por uma minoria que quer se manter no poder, fazendo com que as reformas de abrangência da educação se voltassem somente para o Ensino Primário e técnico profissional. Diante desta realidade surgem as perguntas: Como a Reforma de João Luiz Alves modificou o Ensino Secundário? E as mudanças ajudaram a resolver o problema da exclusão social?

COMO A REFORMA DE JOÃO LUIZ ALVES MODIFICOU O ENSINO SECUNDÁRIO?

Em relação ao Ensino Secundário sabe-se que este corresponde ao Ensino Médio no modelo tradicional da escola atual, sabe-se também da existência de manifestações vindas de algumas camadas da sociedade nos anos de 1920 a 1925 pela implantação da gratuidade e obrigatoriedade da escola primária que é requisito básico para o ingresso nos cursos Secundários e Superiores. O Ensino Secundário desde o momento de sua criação já tinha seu público direcionado, atender a uma classe dominante era o interesse daqueles que o organizavam, seria uma medida de continuar com uma inferiorização de uma maioria em detrimento da elevação de uma minoria. O decreto 16.782 de 1925 Reforma realizada por João Luiz Alves deu providência a varias mudanças para o Secundário, e para sabermos quais foram as grandes mudanças realizadas é importante retornarmos um pouco no tempo e sabermos a sua estrutura anterior a este decreto.

Segundo o Decreto de lei de 2 de dezembro de 1837[7] o Ensino Secundário foi criado como forma de organização das modalidades de ensino deste período inclusive feito pelo regente interino de Dom Pedro II, que alem de transformar o

[7] Decreto de lei de 02 de Dezembro de 1837 que institui a criação do Ensino Secundário, feito pelo Regente de Dom Pedro II, que além de instituir novos cursos a serem oferecidos, deixa organizado todo o corpo docente da escola nomeada como Escola de Pedro II, assim também como organiza a instauração dos cursos de línguas latinas, Francesa, Inglesa, Retórica, e os princípios elementares de geografia, história, filosofia, zoologia, mineralogia, botânica, química, física, aritmética, álgebra, geometria, e astronomia.

Colégio S. Joaquim em colégio de instrução Secundário deu lhe o nome *Colégio de Dom Pedro II*. Essa nova modalidade educacional que se instaurou no Império tinha seu público direcionado, já no primeiro momento de sua criação e que vem sendo observado ao longo da história. Do artigo 7° até o 11° do decreto é estabelecido que os alunos que frequentariam a escola deveriam pagar uma certa quantia, o que índica, que já de inicio é traçado um perfil escolar dos alunos sendo internos ou não (DECRETO, 2 de DEZEMBRO de 1837):

> Art. 7°. Serão admitidos alumnos internos e externos. Art. 8. o Os alumnos internos pagarão a quantia que fôr annualmente fixada, para as despezas só proprias dos que morarem no Collegio. Art. 9. o Será pago pelos alumnos, tanto internos como externos, o honorario que a titulo de ensino, fôr fixado pelo Governo. Art. 10. Este honorario terá a applicação marcada nos estatutos. Nenhum honorario he devido pelo ensino dos Professares do art. 5. o. Art. 11. O Governo poderá admitti'r gratuitamente até onze·alumnos internos e dezoito externos.

Cavazotti descreve que a principal finalidade do *Collegio de Pedro II*, seria a formação de uma elite intelectual que residia no Brasil, elite tanto em um viés econômico, social e religioso. Outro objetivo que ocorreu com a instauração do Ensino Secundário, foi a transformação e padronização das outras escolas. A partir do momento da criação do Collegio de Pedro II, todas as outras escolas teriam que se equiparar a ele em sua estrutura escolar, já a partir deste momento este se torna o padrão o ser seguido pelos outros colégios de instrução no Brasil[8].

O Ensino Secundário funcionava como um curso preparatório para o ingresso no Ensino Superior, o que reforçava ainda mais o dever de uma padronização dos outros liceus e colégios ao *Collegio de Pedro II*, no qual seriam baseados todos os exames para o ingresso nos Cursos Superiores. "O Plano de estudos do Colégio[9] era organizado em oito "aulas" sendo que os estudos mais elementares correspondiam à 8ª aula e os mais avançados à 1ª

[8] Segundo Cavazotti o Collegio de Pedro II seria uma nova modalidade de estudos estruturada nos moldes Franceses e que oferecia cursos avulsos e parcelados, questão que é resolvida pela reforma de João Luiz Alves, conhecida como Reforma de Rocha Vaz, que institui o Ensino Secundário como um curso integral e não mais de exames parcelados como era no inicio de sua criação. Artigos nos quais institui desde o Reitor ate à quantidade de todo o corpo administrativo da escola, organiza também a forma de pagamento dos professores em que alguns são remunerados por numero de alunos e etc. Retirado do Site: www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio. Acessado dia 20/01/2015 Acessado em 20/01/2015 às 14:00 horas.

[9] É importante lembrar que este "Plano" de estudos do Colégio de Dom Pedro II à qual nos referimos é o primeiro plano criado e que serviria de padrão para todas as escolas. Com o passar do tempo esse plano acabou sofrendo varias mudanças até chegar ao modelo do qual se refere esta pesquisa que se trata do período da Primeira República, e principalmente de uma Reforma em específica que é a Reforma de João Luiz Alves 1925.

aula. Esse plano era enciclopédico, composto por 22 disciplinas distribuídas pelos oito anos de estudos" (CAVAZOTTI, 2003, p.28). A estrutura original do Ensino Secundário foi assim organizada.

Nagle (2001, p. 187) descreve sobre o Ensino Secundário que:

> Em fins de 1889, a situação era de anarquia e descrédito. A responsabilidade, de modo geral, recaía sobre o sistema de exames parcelados sistema que por si só representava um conceito preparatório, imediatista e restrito, dos estudos secundários. Num esforço de solução do duplo problema aperfeiçoamento e difusão do Ensino Secundário, a República entra com efeito no período de contínuas reformas [...].

Especificamente o Ensino Secundário dotado de uma estrutura de exames parcelados que não seria capaz de formar pessoas para a vida prática e muito menos para o mercado de trabalho, com esse grande problema começam a surgir incessantes reformas a partir de 1889. Entre as medidas tomadas até a chegada da Reforma de João Luiz Alves, podemos citar brevemente que foram medidas que tentaram modificar o Ensino Secundário como o decreto 981, de 8 de novembro de 1890, proposta de Benjamim Constant em sua reforma, que visava introduzir o exame de madureza[10] e acabar com a forma seriada de exames parcelados do Ensino Secundário. Esta reforma não foi executada, foi uma tentativa de mudança que de certa forma abril as portas para as outras que viriam. Houve então em 1901 a Reforma Epitácio Pessoa, que dentre suas mudanças reforça a questão do exame de madureza, e continua com a ideia de o Ensino Secundário se organizar em exames seriados preparatórios, e estipulando uma equiparação generalizada propondo que todas as escolas se organizassem da mesma forma e por iniciativa do governo Central. (NAGLE, 2001, p. 189):

> Consequentemente, o Ginásio Nacional assume a função modeladora de todos os estabelecimentos secundários, públicos e particulares. Do ponto de vista da execução, a reforma Epitácio Pessoa não consegue, porém, implantar o curso seriado. Adiados para 1904 os seriados são novamente prorrogados em 1908. Avisos e ofícios incongruentes desvirtuam os dispositivos da lei, fazendo-se necessário uma nova Reforma.

Sendo consideradas as primeiras Reformas não detentoras de grandes melhorias, fica entendido que seriam necessárias outras reformas educacionais para o provimento das mudanças para todo o Ensino. Posteriormente esta reforma revogada pela nova proposta do ministro Rivadávia Correa, sendo a terceira Reforma do período republicano "[...] aplica ao Ensino Secundário um regime de 'amplas autonomias' sem que o mesmo chegue a significar uma

[10] O exame de madureza seria uma medida para verificar a aprendizagem dos alunos e conseguir identificar se realmente os estudos propostos no ensino estavam conseguindo atingir as metas para esta parte da educação.

'completa desoficialização'" (NAGLE, 2001, p. 189). Este por sua vez realiza uma mudança brusca na educação, estipula que não haveria mais necessidade de ter um diploma de Bacharel (diploma de conclusão no Ensino Secundário) para o ingresso nos cursos superiores, a partir deste momento era preciso somente que se prestasse uma avaliação para cursos na educação superior.

Essa medida trouxe muitas mudanças no contexto social, podendo elas serem pontuadas, em primeiro lugar, por um lado ajudaria de "certa forma" que as pessoas que não tiveram condição de cursar o Ensino secundário pudessem ingressar nos cursos superiores pois não precisaria do diploma do Ensino Secundário. E em segundo lugar essas pessoas continuariam mais marginalizadas, porque existia a necessidade de se prestar uma prova, que exigiria do aluno um maior conhecimento, fazendo assim com que somente aqueles que tinham o curso secundário conseguissem passar nesta e cursar o Ensino Superior, e em terceiro lugar sem a obrigatoriedade dos Estudos no Ensino Secundário para entrar no curso superior, iria diminuir ainda mais a necessidade de o Estado arcar com essa despesa e se ater somente a obrigatoriedade de instrução pública para a educação primária.

Os debates trazidos por esta reforma são bastante complexos, principalmente se relacionados ao seu contexto. A formação das novas classes sociais no Brasil nos anos de 1920 são extremante definidas, por vários fatores o primeiro pode ser descrito pelas atividades econômicas em áreas geográficas que privilegiavam alguns e definiam ali uma nova forma de vida, deixando a outra parte desfavorecida, onde as atividades econômicas não são tão fortes, o que acabou gerando segundo Mendonça 1990 uma "estrutura regional de classes", gerando disputas de classes em determinados locais geográficos contra outros locais. Cada um luta pelo seu determinado objetivo, sem que se pense nos direitos dos cidadãos de uma forma geral. "No seio da própria classe dominante, eram privilegiadas em detrimento das divisões setoriais entre burguesia agrária, comercial, financeira e industrial" (MENDONÇA, 1990, p. 233). Existia uma luta por direitos nesta sociedade que se formou a partir dos anos 20 essa luta seria em ganhar cada vez mais privilégios entre as classes hegemônicas da sociedade. As classes assim chamadas como dominadas, ficavam a mercê deste processo sem incluir aquelas que lutavam para a disseminação da escola pública e direitos iguais para todos, e não apenas para pequenas parcelas da sociedade.

Segundo Nagle (2001, p. 189) esta terceira Reforma de Rivadávia Correa de 1911 não conseguiu também atingir as expectativas e necessidades da sociedade como descreve:

> Diante das prescrições da Lei Orgânica desaparece a necessidade de um curso secundário modelo, papel que vinha exercendo o Ginásio nacional. O ensino oficial, uniforme, do sistema de 1901, cede lugar então a um ensino

> livre, diversificado e flexível a realizar-se em estabelecimentos autônomos. Mas em franco desacordo com as condições do meio escolar brasileiro, as medidas desoficializadoras de 1911 provocam 'grande balburdia na vida escolar' e nova reforma se impõe.

Como decorrente de um processo a quarta Reforma do período republicano foi a Reforma posta por Benjamim Constant, esta antecede a Reforma João Luiz Alves que é a quinta após a República. A reforma de Benjamim Constant teve como parâmetro fazer com que o Ensino secundário continuasse em sua forma de unificação, de modelo para as outras escolas em âmbito estadual. Ao invés de mudar restaura o Ensino Secundário como o era no Império, em sua forma parcelada e de exames preparatórios, voltando a receber certificados de conclusão dos estudos secundários. Não se muda somente os exames para entrada em escolas superiores que necessariamente não precisam do certificado dos cursos secundários para ingressar nestes estudos, ocorrendo neste período o que pode-se chamar de duplicidade, em que atuam na educação e no Ensino Secundário os dois regulamentos a lei Maximiliano e a reforma de Benjamim Constant (NAGLE, 2001, p. 191):

> Assim as limitações da própria lei Maximiliano as alterações que nela se processam e a persistência de múltiplos fatores negativos contribuem para que o Ensino secundário – parcelado e mesmo seriado – permaneça reduzido à um simples curso de passagem para o ensino superior, sem condições de, pelo menos realizar satisfatoriamente as suas funções propedêuticas.

Segundo Nagle mesmo com as quatro reformas que ocorreram após a República, o Ensino Secundário ainda não estava de acordo com as preocupações e os objetivos da vida brasileira atual nos anos de 1920. Ao invés do curso secundário se tornar seriado, com caráter de uma formação que pudesse dar aporte para a vida prática, para o mercado de trabalho e para o ingresso em cursos de nível superior, este por sua vez continuava com uma formação que nem ao menos conseguia formar bem os ensinamentos preliminares da vida e dos conhecimentos exigidos na sociedade para se ter um bom desenvolvimento profissional.

Os intelectuais deste momento se colocam em um estado de fervor, a final era preciso uma reforma que reorganizasse o Ensino Secundário como um todo, e que não parasse por aí, que conseguisse também a sua disseminação por todo o território brasileiro. Ora "De 1890 a 1920, [...] o poder público se interessa apenas pela manutenção de estabelecimentos-padrão que sirvam de modelo para as demais escolas secundárias do País" (NAGLE, 2001, p. 191). Se assim é colocado o devir do estado para com o Ensino secundário, logo a reforma nova reforma deveria priorizar os deveres estatais em relação a

disseminação do Ensino Secundário, sendo este considerado um dos níveis mais importantes na vida intelectual de um estudante, este seria o trampolim para uma mudança de vida que somente a educação poderia proporcionar as classes sociais que não conseguiam ter acesso a escola, por diversos motivos.

O primeiro deles, o mais evidente é claro o estado, o governo não tinha a obrigação de dar suporte para que essas pessoas tivessem a possibilidade de uma educação de qualidade. A maioria da população brasileira ficou marginalizada, o segundo motivo é que existia neste momento por parte dos órgãos públicos um "leve" interesse de disseminar a educação primária responsável por ensinar a alfabetização, tudo isso para conter as manifestações do povo, seria uma forma de desviar o problema, a terceira a existência do Ensino Secundário apenas em locais privilegiados não tendo assim acesso mais uma vez a esse nível de ensino aquela parte da população que não podia arcar com transporte, alimentação, materiais escolares.

Quando se tencionam esses três motivos de haver uma exclusão da população pobre nas escolas e principalmente no Ensino Secundário, percebe-se como o problema do Ensino está gravemente elitizado sendo que não era ainda de obrigatoriedade do Estado dar uma educação de qualidade a todos e muito menos de ajudá-los com todos os outros quesitos citados acima. "As estatísticas comprovam, então, ser a iniciativa particular que praticamente assume a responsabilidade de ministrar, no País, o Ensino Secundário" (NAGLE, 2001, p. 191). Neste âmbito para aqueles que protestavam e pediam seu direito a educação, uma reforma educacional que conseguisse resolver este imenso problema seria a única solução. (NAGLE, 2001, p. 192):

> À base do secundário, padrões econômico-sociais, pedagógicos, e político-administrativos, contribuem para que este ensino seja seletivo e sobretudo preparatório. Taxas selos e contribuições concorrem para que as escolas secundárias - públicas e particulares -, além de reduzidas em número, sejam instituições pagas, e, mais do que isso caras.

A estrutura do Ensino Secundário nos anos de 1920 a 1925 se resume basicamente nesta condição, em padrões que fazem seu público ser cada vez mais seletivo, privilegiando a exclusão social que "dada à situação de ordem econômica e social que, assim, se configura, são os jovens afortunados que se beneficiam do Ensino Secundário" (NAGLE, 2001, p. 192). Em sua forma de cursos avulsos e preparatórios, este ensino se dirigia somente para esta parcela da sociedade. Segundo Zotti (2005, p. 41):

> Contudo, o caráter fragmentário e desarticulado do ensino secundário brasileiro é o que prepondera durante o século XIX. O Colégio D. Pedro II, pretenso modelo, curvou-se ao que era a função primeira do ensino secundário: a preparação aos cursos profissionais superiores. Por isso,

> a função formativa do ensino sucumbiu a sua função preparatória. O currículo esteve sempre atrelado aos interesses do ensino superior, portanto os planos de estudos, ora com ênfase nas humanidades, ora nas ciências (com menor força), caracterizaram-se informativos e verbalistas, o que evidencia o dilema, a cada reforma, entre a formação literária e a formação científica.

Diante de tudo isso precisamos agora perceber o reflexo da reforma conhecida como João Luiz Alves na sociedade. O decreto como analisado no capítulo anterior nos dá uma prévia das mudanças. O que se previa era a organização deste nível de ensino para a orientação na vida prática, e em qualquer área de serviço que os concluintes deste ensino tivessem necessidade. Algumas mudanças falharam e outras por sua vez chegaram-se à concretizar deixando o Ensino Secundário em uma nova estrutura. Antes estruturado em cursos de exames parcelados, e depois organizado de forma a compreender o prolongamento do Ensino Primário com um conjunto de estudos tendo uma duração de seis anos. A sua nova forma seriada se estruturaria assim:

> 1º ano
> 1) – Português; 2) – Aritmética; 3) – Geografia Geral; 4) –Inglês; 5) – Francês; 6) – Instrução Moral e Cívica; 7) –Desenho.
>
> 2º ano
> 1) – Português; 2) – Aritmética; 3) – Geografia (corografia do Brasil); 4) – História Universal; 5) – Francês; 6) – Inglês ou Alemão; 7) – Latim; 8) – Desenho.
>
> 3º ano
> 1) – Português; 2) – História Universal; 3) – Francês; 4) –Inglês ou Alemão; 5) – Latim; 6) – Álgebra; 7) – Desenho.
>
> 4º ano
> 1) – Português (gramática histórica); 2) – Latim; 3) –Geografia e trigonometria; 4) – História do Brasil; 5) – Física; 6)– Química; 7) – História do Natural; 8) – Desenho.
>
> 5º ano
> 1) – Português (noções de literatura); 2) – Cosmografia; 3)– Latim; 4) – Física; 5) – Química; 6) – História do Natural; 7)– Filosofia; 8) – Desenho.
>
> 6º ano
> 1) – Literatura Brasileira; 2) – Literatura das Línguas Latinas; 3) – Latim; 4) – Filosofia; 5) – Sociologia.
> Art. 48 – O conjunto de estudos do curso secundário
> integral compreende as matérias acima discriminadas[...] (DECRETO 16.786, 1925, p. 268).

Esta nova estrutura do Ensino secundário se alastra para todas as escolas. A representação de tal mudança na sociedade é muito grande, mesmo que ainda não se pensou em uma ampliação deste Ensino Secundário, mas reformularam-se suas estruturas o que acaba por gerar uma melhora na qualidade educacional. A exclusão social é um grande problema que enfrentamos em nossa sociedade e que parece "transcender" o tempo. As mudanças de abrangência desta reforma foram simplesmente para o Ensino Primário entendido aqui como um grande avanço. Principalmente se relembrarmos que após a proclamação da República e a abolição da escravidão no Brasil, os negros ficaram a margem da sociedade sem poder ao menos frequentar escolas. Neste sentido percebemos que para esta parcela da sociedade o problema nem era a falta da escola, mas sim a falta da oportunidade. (TRINDADE; TRINDADE, S/D, p. 5):

> Até 1920, 75% (Brasil. 1936, p. 43) da população brasileira era analfabeta e havia um número reduzido de escolas secundárias e, em sua maioria particulares, que supriam os anseios da elite. Com isso, podemos afirmar que até 1930, o nosso sistema educacional continuava em grande parte sob a inspiração jesuítica de conteúdo intelectualista, sem ligação com o trabalho, refletindo sobretudo uma cultura importada de modelos e padrões estrangeiros e servindo quase que exclusivamente aos interesses da classe dominante.

As reformas educacionais são de suma importância para pensarmos em uma educação que algum dia possa conseguir dar conta de todo o seu público sem fazer distinção de classe, etnia e cultura. Os trabalhos voltados para a análise destas reformas nos ajudam a repensar os erros e os acertos cometidos. Pensar como descreve Shimidt, 2009, que vivemos o que vivemos hoje, o que somos e o que não somos é resultado das escolhas e ações que gerações realizaram no passado, e que refletem diretamente na sociedade em que vivemos por que todos somos agentes históricos produtores de história e nossas escolhas coletivas ou individuais iram refletir no futuro de outra geração.

CONSIDERAÇÕES

A pesquisa educacional é instigante, por que podemos ver os resultados dela no nosso dia a dia. Podemos perceber que as mudanças partem de pequenas escolhas e que elas não são impossíveis. É preciso identificar que vivemos ainda em estruturas hierárquicas que acabam dividindo as pessoas em classes sociais e racionando as oportunidades educacionais. Esse é um ótimo ponto da pesquisa, possibilita que vejamos o sistema á qual estamos inseridos.

A aprendizagem nesta pesquisa foi substancial, primeiramente a identificação deste ensino, tão elitista, desde sua criação, os desdobramentos que ele sofreu até chegar ao modelo que conhecemos hoje, perceber as ações do homem no tempo como foi o papel de João Luis Alves na elaboração desta reforma, que acabou modificando o Ensino Secundário. E principalmente aprender a pesquisar, aprender gostar de produzir história.

Muitas coisas foram deixadas de lado, na pesquisa histórica os recortes são necessários, esses recortes acabam por ficar nos inquietando e culminando posteriormente em uma nova pesquisa, por isso o Ensino Superior foi um dos recortes realizado que pelos moldes do tema escolhido não daria para trabalhar nesta pesquisa monográfica, os decretos de lei coletados da Câmara Federal dos Deputados, e do Senado que falam especificamente das organizações do Ensino Secundário nos anos de 1920 a 1925, analisar a fundo os ditames políticos subjacentes às questões educacionais. Todos esses pontos são pesquisas que não realizei e que tem possibilidade para um novo trabalho (fontes), recortes realizados principalmente em relação ao tempo, são análises minuciosas e que necessitam de um trabalho de cunho maior para colocá-la em prática.

São muitas as possibilidades que este trabalho me proporciona, podendo citar algumas, como é fato de estar diante desta realidade que um curso de Licenciatura em História se propõe a apresentar no meu dia a dia, como uma pesquisadora e professora sempre estando diante dos paradigmas educacionais e compreendendo como essa estrutura vem modificando no decorrer dos anos, e das novas necessidades educacionais. E sem deixar de lado o fator mais importante que será a continuação desta pesquisa em uma possível especialização ou mestrado, e também não menos importante e que me interessa muito compondo a realização de um sonho são aulas direcionadas a História da Educação em Universidades.

REFERÊNCIAS

BARNABÉ, Israel Roberto. **Elite, Classe Social e Poder Local.** Araraquara: UNESP, S/D.

BARROS, Fernanda. **Lyceu de Goyás:** Elitização Endossada pelas oligarquias goianas 1906 a 1937. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

CARDOSO FILHO, Palma João. **A República e a Educação no Brasil***:* Primeira República 1889 a 1930. UNESP, S/D. p. 1 a 14.

CARVALHO, José Murilo. **Os Bestializados**: O Rio de Janeiro e a República que não Foi. 3° Ed, São Paulo: Companhia da Letras, 1987.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de**. A Escola e a República e outros Ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p.11-63.

_____, Marta Maria Chagas de. A Escola Modelar. In: CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A Escola e a República e outros Ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p.11-63.

CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. VECHIA, Ariclê**. A Escola Secundária Modelos e Planos:** (Brasil, Séculos XIX e XX). 1° Ed. São Paulo: Annablume, 2003, p. 27-39.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

MENDONÇA, Sônia Regina de. Estado e Sociedade: A Consolidação da República Oligárquica. In: CARDOSO, Ciro Flamariom Santana Cardoso (org). **História Geral do Brasil**. Rio de Janeiro: Campos, 1990.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 2° Ed, Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VECHIA, Aeiclê. Imperial Collegio de Pedro II no Século XIX: Portal dos Estudos Históricos Franceses no Brasil. In: CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. VECHIA, Ariclê**. A Escola Secundária Modelos e Planos:** (Brasil, Séculos XIX e XX). 1° Ed. São Paulo: Annablume, 2003, p 27-39.

XAVIER, Maria Elizabete. RIBEIRO, Maria Luiza. NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação:** A Escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

ZOTTI, Solange Aparecida. O Ensino Secundário No Império Brasileiro: Considerações Sobre A Função Social E O Currículo Do Colégio D. Pedro II. **Revista HISTEDBR On-line:** Campinas: UNICAMP, *n.18, jun. 2005 - ISSN: 1676-2584, p. 29 - 44*

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS:

CURY, Carlos Roberto Jamil. "A Educação e a Primeira Constituinte Republicana". In: FÁVERO, Omar. **A Educação nas Constituintes Brasileiras**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 109-135

PALMA FILHO, João Cardoso. "A República e a Educação: Primeira República (1889-1930)". In: **Pedagogia cidadã. Cadernos de Fomação: História da Educação**. 3ª ed. São Paulo: Editora Santa Clara/UNESP, 2005. p. 49-60.

PENIM, Sonia T. Sousa, VIEIRA, Lerche Sofia. "Refletindo Sobre a Função Social da Escola". In: VIEIRA, Sofia Lerche. **Gestão da Escola: Desafios a Enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 10-41.

Reforma João Luiz Alves, **Decreto Nº 16.782 A – de 13 de Janeiro de 1925**. Site: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCIQFjAB&url=http%3A%2F%2Fseer.ufrgs.br%2Fasphe%2Farticle%2Fdownload%2F29024%2Fpdf&ei=xiYPVPToGtefggSSmIHQCA&usg=AFQjCNFTmxoys1wZgpdBHiTkwzuP4UJGPQ&bvm=bv.74649129,d.cWc.Data 09/09/2014 13:13 Hrs.

Reforma João Luiz Alves, Decreto Nº 16.782 A – de 13 de Janeiro de 1925. Site: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCIQFjAB&url=http%3A%2F%2Fseer.ufrgs.br%2Fasphe%2Farticle%2Fdownload%2F29024%2Fpdf&ei=xiYPVPToGtefggSSmIHQCA&usg=AFQjCNFTmxoys1wZgpdBHiTkwzuP4UJGPQ&bvm=bv.74649129,d.cWc. Acessado em: 09/09/2014 às 13:13 horas.

TRINDADE, Diamantino Fernandes. TRINDADE, Lais dos Santos Pinto. **Os Caminhos da Educação Brasileira.** Site: http://www.planetaeducacao.com.br/portal/gepi/os_caminhos_da_educacao.pdf Data. 25/09/2014 às 22:00horas.

VINHAIS, José Augusto. Biografia. Disponível em: http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeirarepublica/VINHAIS,%20Jos%C3%A9%20Augusto.pdf. Acessado em 12/08/2015 às 14:00 horas.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO NA PRIMEIRA REPÚBLICA

Deuzair José da Silva
Fernanda Barros

Este texto tem como tema o ensino secundário brasileiro, em suas modalidades, no período da Primeira República. Momento ímpar na história brasileira ante a afirmação e estruturação da nova forma de governo e das mudanças no meio social. A pesquisa em andamento tem como objetivo compreender como o ensino secundário era apresentado na documentação oficial no período estudado. Este ramo de ensino possibilita várias abordagens da pesquisa histórica e, sobretudo no campo da História da Educação. A metodologia da pesquisa é uma exegese documental, utilizando como suporte teórico Jacques Le Goff e autores de História da Educação, como Ariclê Vechia, Décio Gatti Junior, entre outros. Os resultados obtidos nos possibilitaram perceber características do ensino secundário brasileiro no período em análise de todo o território nacional, porém, com peculiaridades regionais interessantes, já que os Estados brasileiros tinham autonomia na organização da sua estrutura de ensino.

O presente texto visa divulgar parcialmente o andamento da pesquisa proposta em 2014 na UEG e que a partir de 2015 foi também vinculada à UFG – Regional Catalão, intitulada "Documentação Primária sobre o Ensino Secundário Brasileiro: 1901-1930", aprovado no início de 2014. Inicialmente, convém ressaltar a importância da pesquisa histórica para o crescimento intelectual do profissional da educação, visto que a mesma o possibilita trilhar novos horizontes da comunidade científica em busca de benefícios e melhoras para a Educação, consequentemente ampliando sua cultura, sua memória histórica, além de aperfeiçoar suas habilidades como docente pesquisador, sendo assim, capaz de contribuir positivamente no seu meio social.

A preocupação com a fundamentação da pesquisa e a seleção dos documentos a serem utilizados durante o processo, levou-nos a optar por coletar informações primárias e secundárias, para que a nossa ambição não fosse limitada ou demasiadamente simplificada. A mesma não se fundamenta apenas na historiografia *pós-facto*, pois na busca por novas fontes de pesquisas, estamos consultando e analisando a documentação oficial produzida especialmente entre 1901-1905 pelos poderes legislativo e executivo brasileiros, precisamente, os bancos de dados do Senado e da Câmara, ambos órgãos Federais, que digitalizaram seus documentos e os disponibilizaram para downloads via internet.

Esses documentos estão sendo utilizados no intuito de proporcionar uma leitura crítica sobre as práticas educacionais que afetaram diretamente as instituições escolares no período, visto que uma das propostas ou proble-

mas investigativos do plano de trabalho é justamente problematizar os rumos tomados pela Educação Secundária a partir da documentação federal, dando também, claro, igual importância aos processos históricos singulares vivenciados pelas mesmas.

PESQUISA HISTÓRICA E O ENSINO SECUNDÁRIO

Objetivamos levantar dados oficiais sobre a Educação brasileira dentro dos trinta anos da Primeira República (1889-1930), por tratar-se de um período muito importante na construção de um novo momento referente às políticas empregadas, visto que envolveram as diversas esferas que permeiam a sociedade. Primeiro, identificamos os bancos de dados que possuem essa documentação, em seguida, procedemos à coleta e exame dos mesmos, submetendo-os às análises propostas pelos pressupostos teóricos da História da Educação. Com isso, será feito ao final da pesquisa, um trabalho mais abrangente sobre esse período histórico, contribuindo para a construção de um conhecimento mais fundamentado sobre as escolas e os jogos políticos existentes no momento. Mas para o presente momento, vamos no ater ao desenvolvimento parcial e seus possíveis resultados da pesquisa.

Dada à importância do documento nessa pesquisa, convém ressaltar a lógica inicial dos procedimentos empregados, tanto na coleta, como no processamento das informações adquiridas, sejam primárias ou secundárias. Inicialmente nos reunimos para determinar os passos da pesquisa, e decidimos analisarmos primeiramente a historiografia construída sobre o período, para que se pudesse identificar '*o dito e o não dito*', os chamados '*silêncios da História*'. Nisso, é possível identificar a contribuição do trabalho proposto, visto que o mesmo não se fundamenta na simples revisão historiográfica sobre o contexto histórico que envolve a pesquisa, objetivando preencher as lacunas deixadas pelas mesmas, com base nos estudos dos dados das novas fontes oficiais, até então desconhecidas ou não catalogadas. Seguimos analisando e fichando as obras relacionadas à temática em questão buscando ter uma visão geral dos acontecimentos que surgiram no território brasileiro, e modificaram substancialmente a Educação, seja em âmbito nacional ou estadual.

Sobre a influência dos ideais republicanos na Educação, Cynthia Greive Veiga (2011) no texto "A escola e a República: o estadual e o nacional nas políticas educacionais", evidencia claramente uma das mudanças no novo cenário político brasileiro, que seria a busca/disputa por maior participação da União[11] na Educação, ou melhor, na reorientação das práticas escolares frente a ausência de um plano nacional educacional. A nova forma de governo ainda

[11] Cúpula administrativa do Brasil situada no Rio de Janeiro, composta principalmente pelos representantes dos grandes latifundiários paulistas, e por ora, mineiros.

convivia com as influências do Ato Adicional criado em 1834, que de certa forma, descentralizou as responsabilidades, delegando-as aos poderes regionais, limitando a pequenas intervenções, a ação direta da União nas diretrizes escolares dos estados brasileiros. Fator importante, visto que a Educação agora era a melhor alternativa encontrada pelos entusiastas do desenvolvimentismo para se alcançar a prosperidade e alavancar o progresso[12].

A Educação nesse período torna-se um mecanismo de qualificação político-social controlado pelos Estados brasileiros, ligados ao Governo Geral, situado no Rio de Janeiro. Cada Estado deveria cuidar, segundo Veiga (2011) de suas práticas educacionais e de seu sistema de representação político-democrático, veiculado pelas eleições. Mas somente poderia votar aquele que fosse alfabetizado.

No entanto, a Educação 'não era para todos', apesar da mesma ter um caráter dualista, havia ainda restrições diretas para alguns indivíduos da sociedade se adentrarem nas escolas. Os negros libertos, índios e outros menos favorecidos economicamente sofreram várias dificuldades para se relacionarem no seu meio social. Sabe-se que após a Proclamação da República, cresceu o sentimento de nacionalismo, e "a educação era o instrumento que permitia 'transformar' sem coação" (CARVALHO, 2003, p. 19).

Além disso, queriam alcançar o progresso, organizar o trabalho nacional, melhorar a imagem do país, mas (CARVALHO, 2003, p. 19)

> os "milhões de analfabetos de letras e ofícios", que "vegetavam", desamparados, nos "latifúndios enormíssimos do país", eram "peso morto" a consumir as escassas energias do incipiente organismo nacional, retardando perigosamente a marcha para o Progresso.

Mas então como recuperar a economia do país? A educação era vista como a salvadora, capaz de civilizar os povos. Sabe-se que o governo tinha interesse em instruir o povo brasileiro. "Para o governo, educar o povo era um dever e um interesse". Interesse "porque só é independente quem tem o espírito culto, e a educação cria, avigora e mantém a posse da liberdade" (CARVALHO, 2003, p. 29). Mas convém perguntar: de qual povo está se falando? Do povo elite, político, ou do povo civil, pobre?

Com base nos dados historiográficos, os negros sofreram várias restrições no novo regime, vistos como antidemocráticos, não progressistas. Com isso, a imigração de pessoas de cor negra foi barrada, enquanto a de pessoas brancas foi incentivada como sendo uma alternativa recorrente, chamada no

[12] Sobre essa discussão acerca dos ideais dos entusiastas da educação e da concepção de freio do progresso, existe o texto de "CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A escola e a República e outros ensaios.* Bragança Paulista: EDUSF, 2003. 355 p. (Estudos CDAPH. Série historiografia)", que discute claramente diversos argumentos referentes às contribuições que a Educação poderia desencadear.

meio científico de imigrantismo. Isso foi um racismo muito forte e cruel segundo Carvalho (2003, p. 31), pois

> [...] o imigrantismo propunha não somente a troca do negro pelo branco nos setores fundamentais da produção, como também arquitetava um projeto de regeneração e capacitação para o trabalho, cujo instrumento era a miscigenação de que se esperava um desejado branqueamento moralizador das populações negras.

Nesse momento, percebe-se uma 'elite' política e dirigente, que se dizia democrática e progressista, queria fazer um controle cultural. Isso, segundo a autora, deixa bem claro a ideologia das classes dominantes, que era manter privilégios. Revela também uma sociedade excludente, que limitava a cidadania dos negros, assim, poderia se perguntar mais uma vez: quem era o cidadão que o Estado-Governo deveria ou se interessaria em educar? Fica claro que havia uma forte demarcação no que seria o Cidadão nesse período. Seria uma separação social acirrada, conhecida e incentivada pelos dirigentes políticos do momento histórico, entre a sociedade política e a sociedade civil. Por isso (SHEEN, 2007, p. 10):

> A análise da Política Educacional enquanto produto requer um estudo dos documentos legais em que essa política foi expressa: leis, planos, mensagens, exposições de motivo, decretos. Recorrendo à análise textual deve-se procurar apreender as orientações e determinações da Política Educacional bem como as suas razões manifestas.
> Os resultados dessa análise devem ser confrontados com os dados obtidos no primeiro momento da investigação (política enquanto processo), caracterizando-se, então, o tipo de política proposta: para que e para quem essa política foi proposta; papel da sociedade política e da sociedade civil na formulação dessa política; conexão dessa política com a questão maior da luta de classes expressa na busca da conquista e exercício da hegemonia.

Isso demonstra que a Educação foi tomada como uma arma política manuseada pelo Estado para efetivar sua posse do poder, seja por meio das políticas criadas no seio das ideologias estatais ou pela qualificação do "bom" cidadão. Havia algumas discrepâncias entre o sociável e o não social, entre o decreto aprovado e a realidade social ao qual o mesmo será submetido. Em outras palavras, a realidade política não condizia com a realidade social do período, e "a escola continua, tantas vezes, a deixar os frágeis ainda mais frágeis e os pobres ainda mais pobres" (NÓVOA *apud*: MOREIRA, 2013, p. 108).

Portanto, será "fundamental desenvolver uma metodologia que permita entender as contradições internas da estrutura social dos diferentes períodos históricos, com o intuito de estudar essas ondas em suas diversas oscilações,

facilitando a reconstrução das relações" (RODRÍGUEZ, 2010, p. 3). E, é por causa dessa preocupação com o processamento dos dados coletados que simultaneamente fizemos a análise do conceito de documento, visando compreender seus diversos mecanismos aplicáveis em pesquisa investigatória. Em "História e Memória" Jacques Le Goff (1990, p. 470) argumenta que:

> O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa.

A importância de se conhecer o contexto educacional e da constante crítica ao documento, visto que a metodologia adotada nessa pesquisa se fundamenta sobre a análise documental, iniciamos a coleta dos dados oficiais sobre o ensino secundário brasileiro, publicados precisamente entre 1901-1905. A análise das leis, dos decretos, e dos regimentos sobre a Educação nesse período evidenciaram as causas, os interesses as contribuições e a influência da elite na determinação dos padrões de ensino no final da primeira república.

Sobre o recorte temporal, consta dizer que as pessoas desse momento estavam vivendo uma transição histórica do século XIX para o século XX. Durante esse período as práticas educacionais sofreram diversas modificações, como exemplo, a promulgação do decreto n° 3. 890 de 1901, conhecido dentro da sociedade acadêmica por "Código do Ensino" ou "Reforma de Epitácio Pessoa". Esse decreto afirma que as instituições escolares, que quisessem gozar dos mesmos privilégios concedidos ao Colégio Imperial D. Pedro II (Também chamado de Ginásio Nacional – 1838) deveriam se adequar às suas exigências estabelecidas por um procedimento chamado equiparação, que seria uma espécie de padronização do Ensino em seus diversos níveis.

Segundo Kulesza (2011, p.84),

> a equiparação, num quadro político francamente federativo, foi o mecanismo inicialmente encontrado pelo governo para marcar sua presença no ensino secundário e também, dada a crescente demanda surgida nos estados, regular a criação de novos cursos de ensino superior.

Conforme os artigos 361 e 362 do decreto n° 3.890 de 01/01/1901:

> Art. 361. Aos estabelecimentos de ensino superior ou secundario fundados pelos Estados, pelo Districto Federal ou por qualquer associação ou individuo, poderá o Governo conceder os privilegios dos estabelecimentos federaes congeneres.
> Art. 362. Para que esses institutos possam ser reconhecidos e gosar de

> taes privilegios, deverão satisfazer as seguintes condições:
> I. Constituir um patrimonio de 50 contos de réis pelo menos, representado por apolices da divida publica federal e pelo proprio edificio em que funccionar ou por qualquer desses valores;
> II. Ter uma frequencia nunca inferior a 60 alumnos pelo espaço do dous annos;
> III. Observar o regimen e os programmas de ensino adoptados no estabelecimento federal.
> § 1º Aos institutos de ensino secundario creados e custeados pelo Governo dos Estados e do Districto Federal não se estende a obrigação constante do n. I.
> § 2º Nenhuma collectividade particular será admittida a requerer a equiparação do instituto que houver fundado ou mantiver, sem que mostre ter adquirido individualidade propria, constituindo-se como sociedade civil na fórma da lei n. 173 de 10 de setembro de 1893[13].

E essas práticas ou diretrizes escolares estabelecidas foram policiadas durante toda a vigência deste decreto. Observando esses arquivos, desde 1901 a 1905, período analisado, diversos casos de equiparação foram discutidos em lei, principalmente pelo Ministério da Justiça e Negócios Interiores, visto que foi o mais envolvido no processo educacional vigente[14].

Durante a pesquisa encontramos dentro do recorte temporal pouco mais de 270 decretos, nos "Atos do Executivo, Legislativo e nas Decisões", que direta ou indiretamente tocaram na Educação, evidenciando que muitos Liceus, e escolas públicas e particulares foram equiparados. Descobrimos decretos aprovando a equiparação de algumas instituições de ensino ao Ginásio Nacional, e outros desaprovando ou retirando os privilégios da equiparação de outras que não se submeteram totalmente às exigências estabelecidas pelo Código do Ensino. Além disso, confrontando as informações fornecidas pela historiografia com os dados catalogados, constatamos evidentemente que a Educação nesse momento pode ser considerada uma mercadoria de alto valor para a maioria da população, visto que mais de 90% da mesma era analfabeta.

A primeira vista, pode-se dizer que a maioria desses decretos observados, circunscrevem-se à determinações aos dirigentes das instituições escolares. Eram diretrizes normativas que visava controlar o círculo de atividades

[13] **DECRETO Nº 3.890, DE 01/01/1901**: "Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário". Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3890-1-janeiro-1901-521287-publicacaooriginal-1-pe.html>.

[14] O ministério da Justiça e Negócio Interiores assistiu diversos decretos sobre a Educação, seja em nível primário, secundário, superior, entre outras coisas, como pagamento de indenizações, gratificações, para diversos envolvidos no ambiente escolar. Como o mesmo foi o que mais se pronunciou sobre o ensino secundário, consta dizer que a maioria dos dados coletados vieram com sua assinatura, no entanto, o Ministério da Guerra, da Marinha, entre outros, também se pronunciaram sobre o assunto.

educativas propostos pelos educadores. O ingresso nas escolas era dificultado pela falta de recursos materiais e financeiros. Somente construir escolas não foi o bastante para eliminar a alta taxa de analfabetismo, visto que alguns não tinham condições de pagar as taxas cobradas pelos exames, ou por não ter como manter seus filhos em outras cidades, que possuíssem escolas equiparadas capazes de promover aos mesmos a sucessão dos níveis escolares.

Constatamos a fraca presença ou até mesmo ausência de políticas sociais que dessem um respaldo à população pobre, menos favorecidas economicamente, índios e aos negros ex-escravos, que apesar de terem conquistado sua liberdade em 1889, não contaram com a ajuda de nenhuma política de integração social. Muito pelo contrário, foram considerados antidemocráticos, um peso morto para a sociedade recém republicana.

CONSIDERAÇÕES

Apresentar sucintamente algumas conquistas adquiridas e outras ainda em andamento era o objetivo deste texto, por exemplo, a consulta ao site da Câmara federal, tranquilamente pode ser vista como um trabalho investigatório interessante, visto que, por meio da internet, foi possível encurtar distâncias e ter acesso a uma fonte documental de suma importância para o docente pesquisador, e para a memória história do povo brasileiro.

A própria compreensão do conceito de documento pode ser tida como grande aquisição intelectual, visto que o mesmo é muito aplicado e discutido no seio acadêmico, como sendo um dos veículos capazes de dar veracidade e credibilidade aos resultados da pesquisa. Com isso, a reflexão acerca da Educação e sua relação com a Sociedade, certamente foi, e ainda será mais aprofundada. Os resultados obtidos até o momento, permite-nos afirmar que a Educação, definitivamente não pode ser analisada como um fenômeno isolado, nem muito menos, pode ser negada à população, visto que o sucesso de um povo está demasiadamente relacionado com as formas e os meios utilizados para manter viva a sua memória e suas experiências de vida. A manutenção ou a construção da cultura, dos valores cívicos e morais, dos povos envolvidos nesse processo, principalmente entre 1901-1905, ficaram evidentemente à mostra diante dos dados coletados e problematizados com a historiografia trabalhada. Isso destacou o quanto o ambiente escolar é propício à tramitação cultural de um povo.

Considerando a Educação como uma importante "fonte para a sua história" (MAGALHÃES, 2007, p. 104), acreditamos que os resultados, ainda que parciais, já podem ser considerados promissores. E, com certeza possibilitaram a nós pesquisadores problematizar os pressupostos teóricos da Educação, os fatores políticos e socioeconômicos, com base em outras fontes de pesquisa, que no caso, são os dados coletados dos sites dos órgãos federais (Câmara e Senado).

REFERÊNCIAS

BEVILAQUA, Débora Boaventura Sá; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **"As propostas Educacionais de Rui Barbosa na Plataforma Política de 1910".** *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 17, Mar. 2005. p. 91-105.

CARVALHO, Carlos Henrique de; CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Barde. **"História / Historiografia da Educação e inovação metodológica:** fontes e perspectivas". *In*: COSTA, Célio Juvenal; MELO, José Pereira; FABIANO, Luíz Hermenegildo (Orgs.). **Fontes e métodos em História da Educação.** Dourados – MS: EDUFGD, 2010. p. 79-110.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República e outros ensaios.** Bragança Paulista: EDUSF, 2003. 355p. (Estudos CDAPH. Série historiografia).

COLEÇÃO DE LEIS DA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-2000). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/legislacao/publicacoes/republica/colecao2.html>.

DECRETO Nº 3.890, DE 01/01/1901: "Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário". Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3890-1-janeiro-1901-521287-publicacaooriginal-1-pe.html>.

KULESZA, Wojciech Andrzej. **"O processo de equiparação ao Ginásio Nacional na Primeira República:** o caso do Colégio Diocesano da Paraíba". *Rev. bras. Hist. Educ.*, Campinas – SP, v. 11, nº 2 (26), Maio/Ago. 2011. p. 81-102.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Campinas, SP: UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios).

MAGALHÃES, Lívia Diana Rocha. **"Educação, História e Memória: uma aproximação do estudo geracional"**. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 28, Dez. 2007. p. 99-105. ISSN: 1676-2584.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. **"Currículo e Formação de Professores:** Notas para Discussão". *In*: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (Org.). **Qualidade na Escola Pública: políticas educacionais, didática e formação de professores.** Goiânia: Ceped Publicações: Gráfica e Editora América, Kelps, 2013. p. 107-130.

PORTAL DA CÂMARA FEDERAL. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/>.

PORTAL DO SENADO FEDERAL. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/>

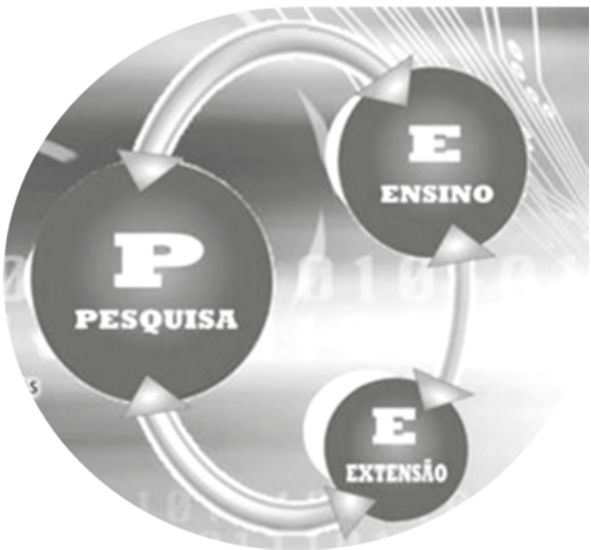
RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. **"Pesquisa Histórica:** O Trabalho com Fontes Documentais". In: Célio Juvenal Costa; Joaquim José Pereira Melo; Luiz Hermenegildo Fabiano (Org.). **Fontes e Métodos em História da Educação.** Dourados, MS: Ed. UFGD, 2010. p. 35-48.

SHEEN, Maria Rosemary Coimbra Campos. **"A política educacional como momento de hegemonia:** notas metodológicas a partir das contribuições de Antônio Gramsci". **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 25, Mar. 2007. p. 03-12.

VEIGA, Cyntia Greive. **"A escola e a República: o estadual e o nacional nas políticas educacionais".** *Rev. bras. Hist. Educ.,* Campinas – SP, v. 11, nº 01 (25), Jan./Abr. 2011. p. 143-178.

CAPÍTULO V

MATEMÁTICA



"Quem pesquisa é capaz de produzir instrumentos e procedimentos de comunicação. Quem não pesquisa assiste à comunicação dos outros".

Pedro Demo

FÓRMULA DE EULER: a descoberta genial

Miguel Antônio de Camargo

Neste texto, apresentaremos uma das várias descobertas de Leonhard Euler, uma das chamadas Fórmula de Euler, não diremos ser a mais nem tão pouco a menos importante dentre elas e muito menos ainda quando se refere ao conjunto dos trabalhos realizados por ele em toda a história, pois todos foram e são de grande valia para o desenvolvimento da matemática até a atualidade. A fórmula aqui escolhida foi $\sum_{n=1}^{\infty}\frac{1}{n^2}=\frac{\pi^2}{6}$, a qual era conhecida como o Problema de Basileia. Para esta fórmula, mostraremos em primeiro lugar, o procedimento heurístico e genial que Euler teve para conjecturar que a soma deveria de fato ter o valor indicado acima. Após esta etapa, apresentaremos uma prova formal da fórmula, devida a D. P. Giesy, para a qual foi utilizado algumas identidades trigonométricas e conceitos da análise matemática, como a integração imprópria de funções de uma variável real. Por último, pretendemos mostrar como se pode obter a mesma fórmula por integrações duplas e comparações com algumas progressões geométricas. O procedimento utilizado para essa última prova, é passível de generalização para somas da forma, $\sum_{n=1}^{\infty}\frac{1}{n^k}, k\in\square$. A solução deste problema foi a primeira grande conquista de Euler em 1735, deve ter sido o mais importante alcançado por Euler em sua juventude, pois a partir daí, Euler obteve 866 obras em toda sua atividade, quase metade delas quando já era cego. Mesmo sendo um problema aparentemente simples, ficou em aberto por quase um século. Esse problema desafiou muitos dos melhores matemáticos da época, como os Bernoulli, Leibniz, Stirling e de Moivre. Euler ainda calculou o valor desta função para *n* igual a *4, 6, 8, 10 e 12*. Porém, é importante ressaltar que até o presente momento não foi possível calcular o valor desta soma quando *n* é um número ímpar.

Pretendemos mostrar, em primeiro lugar, o procedimento genial de Euler para descobrir a interessante fórmula $\sum_{n=1}^{\infty}\frac{1}{n^2}=\frac{\pi^2}{6}$, denominada Fórmula de Euler. Em segundo lugar daremos uma prova formal desta fórmula, devida a D.P. Giesy [G], por volta do ano de 1970. Para esta prova foram usadas

algumas identidades trigonométricas e integração imprópria de funções de uma variável real. Por último, iremos mostrar como se pode obter a mesma fórmula por integrações duplas, também impróprias e comparando-as com soma dos termos de uma progressão geométrica infinita.

O procedimento utilizado para essa última prova é passível de generalização para somas da forma $\sum_{n=1}^{\infty}\frac{1}{n^k}, k\in\square$ e, se conseguirmos resolver determinadas integrações triplas, quádruplas, quíntuplas e assim por diante, fica mostrado a fórmula generalizada, para todo natural k.

A DESCOBERTA GENIAL DE EULER

$$1+\frac{1}{4}+\frac{1}{9}+\frac{1}{25}+\ldots=\frac{\pi^2}{6}$$

O objetivo nesse momento é compreender o raciocínio heurístico que levou Euler a esta interessante descoberta. O que faremos nesta seção é mostrar de forma informal o raciocínio de Euler, sem a preocupação de justificar os resultados. Raciocínio usado aqui foi essencialmente algébrico.

Comecemos com a Álgebra Elementar. Se *a* e *b* são dois números não nulos, obviamente eles são raízes da equação

$$\left(1-\frac{x}{a}\right)\left(1-\frac{x}{b}\right)=0\,.\,(1)$$

Esta equação pode ser escrita também na forma polinomial

$$1-\left(\frac{1}{a}+\frac{1}{b}\right)x+\frac{1}{ab}x^2=0.(2)$$

Substituindo-se *a, b* e *x*por a^2, b^2 e x^2, respectivamente, (1) e (2) tornam-se

$$\left(1-\frac{x^2}{a^2}\right)\left(1-\frac{x^2}{b^2}\right)=0 \quad (3)$$

$$1-\left(\frac{1}{a^2}+\frac{1}{b^2}\right)x^2+\frac{1}{a^2b^2}x^4=0.(4)$$

As equações (3) e (4) são equivalentes, apenas uma está na forma de produto e a outra de polinômio,suas raízes claramente são $\pm a$ e $\pm b$. Podemos notar que o coeficiente de x^2 em (4) é o oposto da soma dos inversos dos quadrados das raízes da equação. Este mesmo processo nos leva a equações de qualquer grau par, por exemplo, a equação

$$\left(1-\frac{x^2}{a^2}\right)\left(1-\frac{x^2}{b^2}\right)\left(1-\frac{x^2}{c^2}\right)=0 \quad (5)$$

pode ser escrita na forma

$$1-\left(\frac{1}{a^2}+\frac{1}{b^2}+\frac{1}{c^2}\right)x^2+\left(\frac{1}{a^2b^2}+\frac{1}{a^2c^2}+\frac{1}{b^2c^2}\right)x^4-\frac{1}{a^2b^2c^2}x^6=0. \quad (6)$$

2

Em (6), o coeficiente de x^2 é novamente o oposto da soma dos inversos dos quadrados de suas raízes. Este procedimento pode continuar indefinidamente.

Considerando agora a equação trigonométrica

sen $x = 0$

que, usando a série de Taylor para a função $\operatorname{sen} x$, a equação pode ser escrita na forma

$$x-\frac{x^3}{3!}+\frac{x^5}{5!}-\frac{x^7}{7!}+\ldots=0.$$

Esta equação pode ser olhada como "uma equação polinomial de grau infinito" com um número infinito de raízes, que são $x=k\pi$, $k\in\square$ eliminando a raiz zero e dividindo-se por x, teremos a equação

$$\frac{\operatorname{sen} x}{x}=0 \quad (7)$$

ou

$$1-\frac{x^2}{3!}+\frac{x^4}{5!}-\frac{x^6}{7!}+\frac{x^8}{9!}-\ldots=0, \quad (8)$$

cujas raízes são ±p, ±2p, ±3p, ... Conhecendo-se as raízes da equação, podemos generalizar a situação descrita anteriormente, escrevendo a equação (7) ou (8) sob a forma de "produto infinito" ou de "polinômio de grau infinito", isto é,

$$\frac{\operatorname{sen} x}{x} = \left(1-\frac{x^2}{\pi^2}\right)\left(1-\frac{x^2}{(2\pi)^2}\right)\left(1-\frac{x^2}{(3\pi)^2}\right)....= 0\,(9)$$

Ou

$$\frac{\operatorname{sen} x}{x} = 1-\left(\frac{1}{\pi^2}+\frac{1}{(2\pi)^2}+\frac{1}{(3\pi)^2}+...\right)x^2+(-)x^4-(-)x^6+...=0.\ (10)$$

Como são equivalentes as equações "polinomiais" (8) e (10), comparando os coeficientes correspondentes, somos levados imediatamente a concluir que

$$\frac{1}{3!} = \frac{1}{\pi^2}+\frac{1}{(2\pi)^2}+\frac{1}{(3\pi)^2}+\ldots$$

de onde segue

$$1+\frac{1}{4}+\frac{1}{9}+\frac{1}{16}+\ldots=\frac{\pi^2}{6}$$

que é a fórmula de Euler, que genialmente foi descoberta por ele. Na verdade, até este momento, por não ter sido uma prova rigorosa, ficou apenas como uma conjectura de Euler, a qual foi comprovada muito mais tarde.

De forma análoga pode-se mostrar que

$$\sum_{n=1}^{\infty}\frac{1}{(2n-1)^2}=\frac{\pi^2}{8},$$

basta considerar a equação *cosx* = 0 e a fórmula de Taylor para a função *cosx*.

Também foi mostrado por Euler as seguintes somas infinitas

$$\sum_{n=1}^{\infty}\frac{1}{n^4}=\frac{\pi^4}{90},\ \sum_{n=1}^{\infty}\frac{1}{n^6}=\frac{\pi^6}{945},\ldots$$

(todas as somas cujos expoentes de n são pares, até 12).

A PROVA DA FÓRMULA DE EULER

A prova que apresentaremos aqui é devida a D.P. Giesy, [G], publicada em 1972.

Começamos definindo a família de funções $f = f_n(x)$ por

$$f_n(x) = \frac{1}{2} + \cos x + \cos 2x + \ldots + \cos nx = \frac{1}{2} + \sum_{k=1}^{n} \cos kx. \quad (1)$$

Esta função pode ser escrita na forma

$$f_n(x) = \frac{\operatorname{sen} \frac{(2n+1)x}{2}}{2 \operatorname{sen} \frac{x}{2}}, \; x \neq 2k\pi, k \in \ldots \quad (2)$$

Para verificar esta relação, é suficiente usar a relação 2cos*a*sen*b* = sen(*a* + *b*) repetidas vezes. Usando-a, com *a* = *kx* e *b* = *x*/2, escrevemos - com exceção da primeira - as identidades

$$2.\frac{1}{2} \operatorname{sen} \frac{1}{2} x = \operatorname{sen} \frac{1}{2} x,$$

$$2 \cos 2x \operatorname{sen} \frac{x}{2} = \operatorname{sen} \frac{5}{2} x - \operatorname{sen} \frac{3}{2} x,$$

$$\ldots$$

$$2 \cos nx \operatorname{sen} \frac{x}{2} = \operatorname{sen} \frac{(2n+1)x)}{2} - \operatorname{sen} \frac{(2n-1)x}{2}.$$

A fórmula (2) é obtida somando-se essas identidades. Usamos agora (1) para definir a outra família de funções, E_n, por $E_n = \int_0^{\pi} x f_n(x) dx$, e calculando ser valor obtemos,

$$E_n = \frac{\pi^2}{4} + \sum_{k=1}^{n} \frac{(-1)^k - 1}{k^2} \quad (3)$$

O cálculo de E_n é feito calculando cada termo da integral (3) usando integração por partes, exceto o primeiro termo. Como os termos pares da soma em (3) são nulos, pode-se escrevê-lo na forma

$$E_{2n-1} = \frac{\pi^2}{4} - 2.\sum_{k=1}^{n} \frac{1}{(2k-1)^2} \Leftrightarrow \frac{1}{2} E_{2n-1} = \frac{\pi^2}{8} - \sum_{k=1}^{n} \frac{1}{(2k-1)^2}. \quad (4)$$

Mostraremos que pois, com isto, fica provado que

$$\sum_{k=1}^{\infty}\frac{1}{(2k-1)^2}=\frac{\pi^2}{8},\ (5)$$

que será usado para obter o resultado final. Para isto, usando-se (2) e definindo a função $g(x)$ por

$$g(x)=\frac{d}{dx}\left[\frac{x/2}{\operatorname{sen} x/2}\right],$$

uma integração por partes leva a

$$E_{2n-1}=\frac{1}{4n-1}\left[2+2\int_0^{\pi}g(x)\cos\left(\frac{4n-1}{2}\right)x\,dx\right],\qquad (6)$$

a integral referida é fazendo

$$\int x f_{2n-1}(x)dx,\ \text{fazendo}\quad u=\frac{x/2}{\operatorname{sen} x/2}$$

e

$$dv=\operatorname{sen}\left(\frac{4n-1}{2}\right)x dx$$

aqui também foi usado o limite fundamental trigonométrico

$$\lim_{x\to 0}\frac{x/2}{\operatorname{sen}\ x/2}=1.$$

A conclusão de que *lim* $E_{2n\text{-}1}$ = 0 seguirá de (6), pelo fato que $g(x)$ é limitada, pois

$$\lim_{x\to 0+}g(x)=0, g(\pi)=\frac{1}{2}\ \text{eg contínua em } (0,\ \pi].$$

Para completar a prova, escrevemos a soma dos inversos dos quadrados, separando-os em pares e ímpares

$$\sum_{k=1}^{\infty}\frac{1}{k^2}=\sum_{k=1}^{\infty}\frac{1}{(2k)^2}+\sum_{k=1}^{\infty}\frac{1}{(2k-1)^2}=\frac{1}{4}\ \sum_{k=1}^{\infty}\frac{1}{k^2}+\frac{\pi^2}{8}.$$

Daí tem-se o resultado desejado, isto é,

$$\sum_{k=1}^{\infty}\frac{1}{k^2}=\frac{\pi^2}{6}.$$

A FÓRMULA DE EULER POR INTEGRAL DUPLA

Sabemos que se $|a|<1$, a soma $1 + a + a^2 + a^3 + ... = \frac{1}{1-a}$ soma dos termos de uma Progressão Geométrica infinita. Esta fórmula nos permite escrever

$$\frac{1}{1-xy}=1+xy+x^2y^2+x^3y^3+..., \text{ com } 0<x<1 \text{ e } 0<y<1.$$

Integrando ambos os membros no quadrado $0 \leq x \leq 1$ e $0 \leq y \leq 1$, tem-se

$$I=\int_0^1\int_0^1\frac{1}{1-xy}dxdy=\int_0^1\int_0^1\left(1+xy+x^2y^2+x^3y^3+...\right), \quad (1)$$

resolvendo o segundo membro desta igualdade, tem-se

$$I=\int_0^1\int_0^1\frac{1}{1-xy}dxdy=\sum\frac{1}{n^2}.$$

Assim, para mostrar a fórmula de Euler é suficiente resolver a integral do primeiro membro em (1). Para resolvê-la basta usar a mudança de variáveis:

$$x=\frac{\sqrt{2}}{2}(u-v) \text{ e } y=\frac{\sqrt{2}}{2}(u+v); \quad \text{rotação de } \theta=\frac{\pi}{4},$$

essas equações nos leva a

$$I=\int_0^1\int_0^1\frac{1}{1-xy}dxdy=4\int_0^{\sqrt{2}/2}\int_0^u\frac{dvdu}{2-u^2+v^2}+4\int_{\sqrt{2}/2}^{\sqrt{2}}\int_0^{\sqrt{2}-u}\frac{dvdu}{2-u^2+v^2}.$$

Denotando as integrais à direita por I_1 e I_2, respectivamente, temos .

Para calcular I_1, basta fazer primeiro $v=\sqrt{2-u^2}\ tg\theta$ e depois

$u = \sqrt{2}\ \operatorname{sen}\theta$.

Para calcular I_2, faça primeiro $v = \sqrt{2-u^2}\ tg\theta$, depois use a sequência de identidades

$$arctg\left(\frac{1-\operatorname{sen}\theta}{\cos\theta}\right) = arctg\left(\frac{\cos\theta}{1+\operatorname{sen}\theta}\right) = arctg\left(\frac{\operatorname{sen}\left(\frac{\pi}{2}-\theta\right)}{1+\cos\left(\frac{\pi}{2}-\theta\right)}\right) =$$

$$= arctg\left(\frac{2\operatorname{sen}\left(\frac{\pi}{4}-\frac{\theta}{2}\right)\cos\left(\frac{\pi}{4}-\frac{\theta}{2}\right)}{2\cos^2\left(\frac{\pi}{4}-\frac{\theta}{2}\right)}\right) = arctg\left(tg\left(\frac{\pi}{4}-\frac{\theta}{2}\right)\right) = \frac{\pi}{4}-\frac{\theta}{2},$$

para obter $I_1 = \frac{\pi^2}{18}$ e $I_2 = \frac{\pi^2}{9}$. como $\sum_{n=1}^{\infty}\frac{1}{n^2} = I_1 + I_2 = \frac{\pi^2}{18} + \frac{\pi^2}{9} = \frac{\pi^2}{6}$. Conclui-se assim demonstração.

Um fato também interessante é que o mesmo processo nos leva a $\int_0^1\int_0^1\int_0^1 \frac{1}{1-xyz}dydz = \sum_{n=1}^{\infty}\frac{1}{n^3}$ de modo que quem resolver esta integral acaba de calcular a soma dos inversos dos cubos dos números naturais; este é um problema - juntamente com potências ímpares - que está sem resposta desde que Euler levantou esta questão em 1736.

CONSIDERAÇÕES

A escolha deste tema descrito aqui nestas notas foi, em primeiro lugar, por ter observado o quão foi genial a descoberta de Euler para esse tão curioso resultado, o qual teve seu inicio com a fenomenal *Conjectura de Euler,* extremamente surpreendente, e mais ainda, por passar muitos anos até que alguém conseguisse prová-la. A partir daí, desse tanto tempo, surgiram uma quantidade imensa de demonstrações para o fato surpreendente. Neste trabalho, mencionamos apenas duas das demonstrações. Em segundo lugar para a motivação da escolha do tema foi por ver a história fantástica de Leonhard Euler em relação à produção matemática tão importante para a

evolução da própria matemática no tempo, e dentre todas elas, a primeira de grande significado que ele conseguiu foi justamente esta fórmula aqui descrita, a qual é de formulação extremamente simples, mas demorou quase cem anos para ser resolvida.

Desta forma, esperamos que a leitura deste trabalho possa motivar estudantes e/ou amantes da matemática a iniciar ou continuar a procurar resultados curiosos e até surpreendentes dentro desta ciência maravilhosa, que é a matemática.

REFERÊNCIAS

[B] C. B. Boyer, **História da Matemática**, Editora Edgard Blücher, S. Paulo, 1981.

[G] D. P. Giesy, Vol. 45, **Mathematics Maganize,** 1972.

[S] G. F. Simmons, **Cálculo com Geometria Analítica**, McGraw-Hill, S. Paulo, 1985.

O MÉTODO HEURÍSTICO APLICADO À MODELAGEM DE ÁREAS E VOLUMES DOS POLIEDROS DE PLATÃO

Ricardo Elias Jreige

Este texto mostra a importância de se ensinar conteúdos matemáticos através do método heurístico, que consiste em um conjunto de regras que conduzem a uma descoberta, que estabeleça uma compreensão do processo que gere a solução de problemas. Este foi aplicado na construção de modelos matemáticos capazes de calcular a área e o volume dos cinco poliedros de Platão. Através deste método os alunos serão capazes de resolver os problemas que lhes serão propostos, além de motivá-los significativamente, pois, quando estes alcançarem a solução dos problemas, certificarão que aprender matemática não é um *bicho de sete cabeças*. Os modelos matemáticos produzidos foram verificados experimentalmente, confirmando a veracidade de cada um deles. A pesquisa é bibliográfica e de caso. Foram abordadas as etapas do método heurístico, ressaltando os aspectos de cada uma delas. Conclui-se que o método heurístico é eficiente como metodologia no ensino da Matemática e na resolução de problemas.

É comum observar nas escolas discursos de alunos que afirmam que a Matemática é a disciplina mais difícil de ser compreendida. Porém, quando eles são questionados do porquê de tal pensamento, não sabem responder de forma satisfatória esta situação. Assim, um dos desafios do professor de Matemática é promover uma ruptura no paradigma de que ela somente pode ser aprendida por uma minoria de alunos, tidos como inteligentes pelos colegas de sala de aula.

Desta forma, a dificuldade encontrada pelos alunos em compreender conteúdos matemáticos motivou a elaboração deste texto, sendo que o método heurístico, por se tratar de um conjunto de etapas que conduzem a uma descoberta, que estabelece uma compreensão do processo que produz a solução de problemas, aplicado à resolução de situações-problemas promoverá a aprendizagem da Matemática de forma significativa e eficiente. Pois, esta metodologia promove a busca do conhecimento matemático através de indagações e pesquisa, levando o aluno a elaborar e questionar estratégias para se alcançar a solução dos problemas propostos e, assim, criando novos questionamentos que, consequentemente, produzirá novas situações. Segundo Carvalho (1994, p. 82):

> [...] Não se aprende Matemática para resolver problemas e, sim, se aprende Matemática resolvendo problemas. Diante dessa perspectiva, qualquer situação que vise favorecer o aprendizado deve constituir-se

> em situação problema para o aluno a que se destina, ou seja, a proposta de tarefa feita pelo professor deve ser tão interessante que crie, na classe, um clima de pesquisa, de busca de solução para os problemas que emergirem da proposta. Nessa perspectiva não existe "aula" de resolução de problemas e sim situações de ensino onde, a partir de pesquisas sobre problemas emergentes ou de propostas problematizadoras, é elaborado o conhecimento matemático, e essa elaboração suscita novos problemas.

Serão abordadas as etapas do método de resolução de problemas desenvolvido por Polya (2006), aplicando-as na elaboração de modelos matemáticos que resolvam problemas relacionados ao cálculo de áreas e volumes dos poliedros regulares de Platão. O principal objetivo deste texto é mostrar a relevância e a importância do método heurístico como metodologia no ensino da matemática. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, baseadas nas definições expostas no livro *A arte de resolver problemas* de Polya (2006), além de estudo de caso que mostrará a eficiência do método heurístico no ensino e na aprendizagem da matemática.

O texto ressalta os conceitos de problemas matemáticos e a classificação dos tipos mais comumente utilizados em sala de aula, com seus devidos exemplos. Consta também a aplicação do método heurístico na construção de alguns modelos matemáticos onde se pretende mostrar que é possível para os alunos construírem modelos matemáticos que não lhes foram apresentados em sua escolarização, através do método de resolução de problemas desenvolvido por Polya (2006).

Para aplicação do método foram convidados para aplicação deste método os alunos da 3ª série do Ensino Médio do Colégio Objetivo de Jussara-GO que aceitaram participar desta proposta de ensino. Com estes alunos, foi realizado um estudo inicial para relembrar alguns conceitos geométricos e algébricos que seriam necessários para execução do método, pois o conhecimento prévio é fundamental para construção de novos conceitos. Os modelos encontrados pelos alunos foram testados experimentalmente utilizando poliedros regulares de Platão em acrílico, verificando a validade destes, ou seja, observando que satisfazem as condições iniciais dos problemas apresentados.

Pode-se ainda verificar que este método foi compreendido e executado com êxito, em todas as etapas, pelos alunos que participaram da aplicação prática deste, reforçando sua importância como metodologia no ensino e na aprendizagem da matemática.

A HEURÍSTICA DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Em nosso cotidiano nos deparamos com diversas situações que exigem certo esforço mental para saná-las. Uma simples ida ao supermercado está repleta de acontecimentos que necessitam de uma tomada de decisão, como

por exemplos: Na compra da carne, existem vários tipos (bovina, suína, peixe, ave), além de decidir a quantidade e como deve ser preparada (bife, moída, em pedaços). Veja que há a necessidade de um raciocínio lógico que pode ser caracterizado como sendo um problema que, segundo Dante (2007, p. 9), "É qualquer situação que exija o pensar do indivíduo para solucioná-la".

No entanto, neste texto, serão abordadas as resoluções de problemas relacionadas à modelagem de áreas e volumes dos poliedros de Platão. Sendo estes conceitos geométricos desenvolvidos pelo uso da matemática podemos defini-los como sendo problemas matemáticos que, de acordo com Dante (2007, p. 10), "É qualquer situação que exija a maneira matemática de pensar e conhecimentos matemáticos para solucioná-los".

Segundo Mendes (2009), a aprendizagem matemática é mais significativa se conseguirmos desenvolver no aluno a habilidade de resolver problemas utilizando um processo heurístico, que consiste em sistematizar certas sequências que visam à melhoria do desempenho dos alunos na execução de atividades relacionadas a esta disciplina.

Ensinar matemática através da resolução de problemas consiste em colocar os alunos em contato com situações diferentes daquelas que frequentemente são observadas em sala de aula, caracterizados pela resolução de exercícios rotineiros baseados num método tipológico, onde o aluno apenas segue um modelo preestabelecido, sem que este promova, nos alunos, a habilidade de pensar de forma crítica e reflexiva. Segundo Vila e Callejo (2006, p. 29),

> [...] o ensino/aprendizagem por meio da resolução de problemas é uma tentativa de modificar o desenvolvimento habitual das aulas de matemática. Os problemas são um meio para pôr o foco nos alunos, em seus processos de pensamento e nos métodos inquisitivos; uma ferramenta para formar sujeitos com capacidade autônoma de resolver problemas, críticos e reflexivos, capazes de se perguntar pelos fatos, suas interpretações e explicações, de ter seus próprios critérios, modificando-os, se for necessário, e de propor soluções.

Segundo Varizo (1993), é consenso entre os professores de Matemática que a resolução de problemas é de suma importância para o ensino da matemática, cabendo ao professor decidir que momento usá-lo em suas aulas. Existem vários motivos que reforçam seu uso: alguns professores justificam sua aplicação por acreditarem que o conhecimento advindo deste processo ajudará o aluno a solucionar situações-problemas que fazem parte da sua vida social ou profissional e outros acreditam que o objetivo fundamental da matemática é resolver problemas.

Para Varizo (1993), há um conflito entre os professores de matemática quando se trata de caracterizar o que pode ser considerado uma resolução de problema. Segundo ela, a maior parte destes profissionais, que atuam no ensi-

no básico, considera que resolver problemas é encontrar uma solução correta, não se preocupando com o processo que levou o aluno até ela. Para estes a resolução de problemas está desvinculada do problema em sua essência, sendo que apenas sua resposta final é avaliada. Segundo Varizo (1993, p. 3),

> Esses professores ignoram o fato de que o "saber como" não implica o "saber porque", nem o "saber utilizar". Os alunos, ao desenvolverem operações matemáticas pela imitação e memorização, sem compreensão, têm poucas possibilidades de se apropriarem do conhecimento matemático como uma de suas ferramentas para atuar no mundo e, muito menos, como ciência.

Segundo Varizo (1993), havia alguns professores que entendiam a resolução de problemas como um processo e, desta forma, haveria a necessidade de desenvolver estratégias, métodos, procedimentos e heurísticas capazes de se alcançar a solução de determinado problema. Para este grupo de educadores matemáticos o raciocínio usado na resolução da situação-problema era mais importante que a simples resposta final.

TIPOS DE PROBLEMAS

Quando se pesquisa acerca dos tipos de problemas que podemos encontrar em sala de aula nos deparamos com diversas classificações para os mesmos. Entretanto, existem autores que conseguem uma sintetização mais coerente com os modelos encontrados cotidianamente em sala de aula. Segundo Varizo (1993, p.4) os problemas podem ser "[...] classificados em: problemas rotineiros, não-rotineiros, reais e recreativos".

Os problemas rotineiros podem ser entendidos como aqueles em que o aluno utiliza um algoritmo preestabelecido pelo professor através de uma sequência lógica, um passo a passo. Geralmente aparecem logo após a exposição de um conteúdo. Os problemas reais são aqueles que se assemelham com situações-problemas vividas pelo homem no seu cotidiano. Este tipo de problema pode apresentar várias soluções, porém cabe analisar e selecionar a que melhor se adéqua ao problema real proposto.

Embora não se tenha muito bem definido uma característica exclusiva, os problemas recreativos podem ser entendidos como aqueles relacionados aos aspectos históricos de determinado conteúdo, lendas (por exemplo: a origem do xadrez, os contos fantasiosos, porém racionalistas, comuns nas obras de Malba Tahan) e jogos de quebra-cabeça (que despertam o interesse dos alunos, desenvolvendo nestes, atitudes na busca de estratégias para se chegar a vitória). Para Gardner (*apud* Varizo, 1993, p. 9), "a matemática recreativa pode ser considerada simplesmente como matemática, com um toque de curiosidade ou diversão".

Segundo Varizo (1993, p. 5) os problemas não-rotineiros são "aqueles cuja estratégia de solução não está contida no enunciado, exigindo do aluno o desenvolvimento de raciocínio mais complexo do que os problemas anteriores, tais como: estabelecer um plano de solução, levantar hipóteses, fazer conjecturas, organizar dados em tabelas, elaborar gráficos".

Assim, podemos compreender que os problemas não-rotineiros produzem um conhecimento mais amplo, uma vez que exigem do aluno um raciocínio mais consistente e uma análise mais rigorosa do problema. No entanto, mesmo com tal complexidade a matemática utilizada se encontra pronta e acabada, cabendo ao aluno conhecê-la e saber utilizá-la para gerar uma solução para o problema proposto.

Pode-se observar que os problemas não-rotineiros oferecem uma situação de autonomia para o aluno, uma vez que este deve criar estratégias para se alcançar uma solução que satisfaça as condições do problema. Existem problemas que oferecem diferentes soluções e variadas estratégias de se chegar a elas, como por exemplo: *A turma de formandos do 3o ano do Ensino Médio decidiu fazer uma viagem. Fazendo os cálculos, verificaram que os 40 alunos, partiriam numa viagem de 8 dias de ônibus, circulando nele 4 horas por dia, custando a cada aluno R$ 800; 00. Porém, depois deste planejamento, 10 alunos desistiram da viagem, e os outros decidiram viajar, mas somente 4 dias, circulando no ônibus 6 horas por dia. Quantos reais cada um teve que pagar, se ninguém ocupou a vaga dos que desistiram?*

Após a execução das atividades é importante que o professor proporcione um debate ou crie um painel para os alunos comparem as várias estratégias e soluções que foram geradas. Com isso, o aluno pode observar o dinamismo que a matemática possui, além de agregar outras formas de resolução que poderão lhes ser úteis em situações semelhantes.

A proposta contida neste texto está relacionada a este tipo de problema. Pois, os alunos deverão compreender o problema proposto, questionar e analisar os dados que possuem e montar e executar estratégias para alcançar o objetivo, encontrar e verificar uma solução para ele.

AS ETAPAS DO MÉTODO HEURÍSTICO

A célebre frase *Penso, logo existo*, de Descartes, nos faz refletir acerca do ato necessário a uma vida humana plena, pensar. Esta atitude está interligada à resolução de problemas, pois esta requer um esforço mental para elaboração de estratégias que visam o alcance de uma solução que a satisfaça totalmente ou em parte. Segundo Polya (2006, p. 159) "Resolver problemas é uma atividade humana fundamental. De fato, a maior parte do nosso pensamento consciente relaciona-se com problemas. A não ser quando nos entregamos a meros devaneios ou fantasias, os nossos pensamentos dirigem-se para um fim,

procuramos meios, procuramos resolver um problema".

De fato, inúmeras pesquisas já foram realizadas a respeito da metodologia de Resolução de Problemas no ensino e na aprendizagem da Matemática, no entanto muitos professores questionam sua aplicabilidade na área em questão. Porém, se observarmos o objetivo definido pelo Ministério da Educação (MEC) para o ensino de Matemática no Ensino Médio, percebemos que a resolução de problemas se caracterizará como uma escolha certa para tal ação, uma vez que esta constrói no aluno um conhecimento científico, devido a suas etapas serem sistematizadas e experimentadas através de uma rigorosa verificação da solução alcançada. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) – PCNEM (2000, p. 21), o ensino da matemática

> [...] deve contemplar formas de apropriação e construção de sistemas de pensamento mais abstratos e ressignificados, que as trate como processo cumulativo de saber e de ruptura de consensos e pressupostos metodológicos. A aprendizagem de concepções científicas atualizadas do mundo físico e natural e o desenvolvimento de estratégias de trabalho centradas na solução de problemas é finalidade da área, de forma a aproximar o educando do trabalho de investigação científica e tecnológica, como atividades institucionalizadas de produção de conhecimentos, bens e serviços.

Segundo Polya (2006), a heurística é uma ciência que busca a compreensão do processo que gere a solução de problemas, especialmente aqueles que envolvem operações mentais, que tentam certa utilidade. Neste processo, nenhuma fonte de informação é desconsiderada e seu estudo deve ser analisado tanto logicamente quanto psicologicamente. A heurística procura melhorar o conhecimento das operações mentais básicas que se aplicam na resolução de problemas, proporcionando uma situação didática de aprendizagem significativa para o ensino da Matemática.

No método heurístico o professor possui um papel fundamental, sua ação não é a de mostrar como um problema é resolvido, mas apresentando aos alunos uma situação problema que deve ser resolvida. Assim, o professor não se coloca como detentor do saber que será apenas repassado, mas como mediador que atua como um incentivador, fazendo com que os alunos sintam vontade de encontrar uma solução para o problema, desenvolvendo neles a capacidade de fazer conjecturas, inventar, verificar e refletir suas próprias ações e modificá-las caso seja necessário.

As fases do método da resolução de problemas desenvolvido por Polya (2006) consiste em quatro etapas sequenciais: compreensão do problema, estabelecimento de um plano, execução do plano e retrospecto, sendo que estas serão abordadas, analisadas e exemplificadas a seguir.

COMPREENSÃO DO PROBLEMA

Após selecionar o problema e apresentá-lo a classe, o professor deve dialogar com os alunos e orientá-los a respeito da compreensão do problema, que consiste em ler e interpretar o enunciado do problema. Nesse momento entra a ação de mediador e orientador do professor que segundo Polya (2006, p. XIX) deve fazer questionamentos relevantes aos alunos tais como:

> Qual é a incógnita? Quais são os dados? Qual é a condicionante? É possível satisfazer a condicionante? A condicionante é suficiente para determinar a incógnita? Ou é insuficiente? Ou redundante? Ou contraditória? Trace uma figura. Adote uma notação adequada. Separe as diversas partes da condicionante. É possível anotá-las?

É necessário ainda orientar os alunos a respeito da importância de se utilizar uma notação adequada, de forma que ele compreenda o que está construído no momento de transformar o problema numa expressão matemática, pois caso contrário esta pode se tornar o elemento que será causador do insucesso na resolução do problema.

ESTABELECIMENTO DE UM PLANO

Esta é a etapa em que o aluno deve utilizar o conhecimento que possui para formular uma estratégia de resolução e ir além, utilizar a imaginação, a intuição e toda habilidade relacionada à busca de soluções desenvolvidas por ele em todos os anos de estudo, para construir um caminho que leve à solução dos problemas. Este momento é oneroso, pois exige dos alunos a busca de informações que possa lhes ajudar, exigindo dele a pesquisa e investigação.

Nesta etapa, muitos professores acabam expondo suas ideias acerca da resolução dos problemas e, com isso, inibem ou desmotivam o aluno na construção do plano de solução. Assim, sugere ao professor que faça perguntas promova o surgimento de ideias que possam gerar a solução.

Cabe nesta etapa utilizar-se da técnica de decomposição e recomposição; a primeira, fragmenta informações que podem ser estudadas e manipuladas para gerar outras informações. A segunda, reorganiza os novos conhecimentos adquiridos criando um problema diferente do proposto, mas que auxilia na sua resolução.

É necessário enfatizar nesta etapa a necessidade do aluno possuir um conhecimento que permita a resolução do problema, ou seja, ele deve ter um conhecimento suficiente para gerar uma boa ideia para resolução do problema. O aluno deve conhecer um problema correlato que possa ser utilizado para gerar um novo conhecimento. Para Polya (2006, p. 7),

> [...] é difícil ter uma boa idéia se pouco conhecemos do assunto e que é impossível tê-la se dele nada soubermos. As boas idéias são baseadas na experiência passada e em conhecimentos previamente adquiridos. Para uma boa idéia, não basta uma simples recordação, mas não podemos ter uma idéia boa sem lembrar alguns fatos pertinentes. Não bastam os materiais para a construção de uma casa, mas não podemos construí-la sem lançar mão dos materiais necessários. Os materiais indispensáveis à resolução de um problema matemático são certos itens relevantes do conhecimento matemático já adquirido, tais como problemas anteriormente resolvidos e teoremas anteriormente demonstrados. Assim sendo, deve-se muitas vezes começar o trabalho pela indagação: conhece um problema correlato?

Nesta etapa, o professor pode orientar os alunos a pesquisar elementos relacionados ao problema apresentado, que possam ajudá-los a construir um plano executável, sendo que todo conhecimento adquirido poderá ser útil no momento de analisar cada possibilidade criada. Polya (2006, p. XIX) sugere, nesta etapa, algumas indagações que auxiliam o aluno na elaboração dos planos:

> Já o viu antes? Ou já viu o mesmo problema apresentado sob uma forma ligeiramente diferente? Conhece um problema do mesmo tipo ou sobre o mesmo assunto? Conhece um problema que lhe poderia ser útil? Considere a incógnita! E procure pensar num problema do mesmo tipo que tenha a mesma incógnita ou outra semelhante. Eis um problema do mesmo tipo e já resolvido anteriormente. É possível utilizá-lo? É possível utilizar o seu resultado? É possível utilizar o seu método? Deve-se introduzir algum elemento auxiliar para tornar possível a sua utilização?[...]

Estas perguntas vão aguçar a curiosidade dos alunos, além de induzi-los a uma avaliação das escolhas que estão fazendo para se chegar à solução do problema. Após estabelecer um plano que leve ao resultado desejado, o aluno deve executar o plano que foi elaborado.

EXECUÇÃO DO PLANO

Segundo Polya (2006), após elaborar o plano, o aluno deve colocar em prática o que pesquisou, efetivando as ideias que foram geradas na etapa anterior, desenvolvendo operações e demonstrações a fim de se alcançar a solução do problema, isto é, ele precisa executar o plano. Nesta fase, o aluno deve estar atento aos passos que determinou para resolver o problema, verificando cada operação com rigor, para que não haja falhas na execução. Se o problema que foi proposto for muito complexo, o aluno deve fragmentá-lo e resolver as partes sob um olhar hierárquico, isto é, o aluno deve estabelecer o que é mais

importante resolver primeiro, de maneira que o resultado contribua para se alcançar a solução do problema.

Para esta etapa, Polya (2006, p. XX) sugere que seja feito algumas perguntas e estratégias para reforçar a exatidão da resolução: "Ao executar o seu plano de resolução, verifique cada passo. É possível verificar claramente que o passo está correto? É possível demonstrar que ele está correto?". Embora esta etapa gere a solução do problema, o método não se encerra nele. É necessário ir além, fazer uma análise da solução encontrada. Deve-se fazer um retrospecto.

RETROSPECTO

Esta é, de fato, a última etapa do método heurístico. É o momento em que o aluno faz uma análise crítica do trabalho realizado, revisando cada passo executado. Este momento é de suma importância, pois é nele que o aluno utilizará sua criatividade para avaliar a solução encontrada. A análise da solução, feita nesta etapa, deve ser rigorosa, verificando sua exatidão, ou seja, se ela satisfaz as condicionantes do enunciado do problema. Deve ainda observar se existe outra forma de resolver o problema proposto. Polya (2006) ainda sugere que o aluno utilize o método em outros problemas semelhantes, ou que estabeleça uma situação-problema inversa ao que foi proposto. Para ele esta última ação gera um desenvolvimento intelectual importantíssimo, pois se o aluno é capaz de executar operações mentais inversas, significa que ele efetivamente adquiriu um domínio dos conhecimentos matemáticos utilizados na resolução do problema.

MODELOS MATEMÁTICOS: área total e volume dos poliedros de Platão

Muito se debate acerca de como ensinar matemática aos alunos do Ensino Médio, não havendo nenhuma fórmula que responda absolutamente esta questão. Pretende-se mostrar como o método heurístico pode contribuir para o ensino e a aprendizagem desta disciplina, através da aplicação deste na construção de modelos matemáticos que possam calcular a área total e o volume dos poliedros regulares de Platão.

Para a aplicação do método foram convidados os alunos do 3° ano do Ensino Médio do Colégio Objetivo da cidade de Jussara, Goiás. Aos discentes que quiseram participar foram apresentadas oito atividades. Nestas estão implícitos vários conceitos geométricos que durante a tentativa de se chegar à solução dos problemas vão sendo expostos, formando um novo conhecimento e assim sucessivamente. Estes aprendizados devem ser suficientes para se construir um modelo matemático que satisfaça o problema em questão. Segundo Polya (2006, p. 41),

> É difícil imaginar um problema absolutamente novo, sem qualquer semelhança ou relação com qualquer outro que já haja sido resolvido; se

> tal problema pudesse existir, ele seria insolúvel. De fato, ao resolver um problema, sempre aproveitamos algum problema anteriormente resolvido, usando o seu resultado, ou o seu método, ou a experiência adquirida ao resolvê-lo.

É importante destacar que o conhecimento matemático é cumulativo, logo cada aprendizagem adquirida, associada às informações que eles já possuem de situações anteriores a este estudo, formou uma rede de conhecimentos que os auxiliarão na execução das etapas a que serão expostas. De acordo com Biembengut e Hein (2010, p. 12), "A elaboração de um modelo depende do conhecimento matemático que se tem".

O papel do professor é primordial para uma boa execução das etapas do método. Ele deve se preocupar em orientar os alunos, mas tentar ao máximo não expor alguma resposta ou estratégia de resolução. Porém, deve estar atento, para fazer indagações que levem os alunos a alcançar o objetivo imposto. A atenção do professor é importante, pois está lidando com vários pensamentos ao mesmo tempo.

Antes da apresentação dos problemas, foi feito um breve diálogo acerca dos conhecimentos que os alunos tinham a respeito de geometria. Nele fizemos uma revisão de conceitos como Teorema de Pitágoras, áreas de triângulos, área, ângulo central e soma dos ângulos internos de um polígono regular, semelhança de triângulos e razões trigonométricas.

Além disso, foi pedido aos alunos que pesquisassem acerca dos poliedros regulares de Platão para que se inteirassem do conteúdo que seria exposto. Durante cada atividade foi apresentado, aos alunos, os sólidos referentes a cada poliedro trabalhado; estes eram feitos de material acrílico transparente. Sua utilização foi de extrema importância para execução de cada situação-problema, pois a visualização é uma ferramenta fundamental para o entendimento do enunciado, além de proporcionar uma visão espacial do sólido que será objeto de estudo.

A primeira atividade pedia para *determine um modelo matemático para calcular a área total do hexaedro regular, cuja aresta possui medida 'a'*. A segunda abordava a mesma ideia, porém relacionados ao tetraedro, ao octaedro e ao icosaedro regulares. Os alunos não tiveram dificuldades em encontrar uma solução adequada ao problema e entenderão cada etapa do método.

Porém, a terceira atividade era *determine um modelo matemático para calcular a área total do dodecaedro regular, cuja aresta possui medida 'a'*. Apesar de conseguirem, através do método heurístico, encontrar uma solução, esta ficaria em função da tangente de 36°. Neste momento, decidimos encontrar uma expressão que melhor representasse tal valor. O professor reuniu todos os participantes e, através de perguntas e conceitos estudados, fez com que eles deduzissem o valor procurado. Daí em diante a atividade foi concluída com êxito pelos alunos, como mostra a figura 2.1.

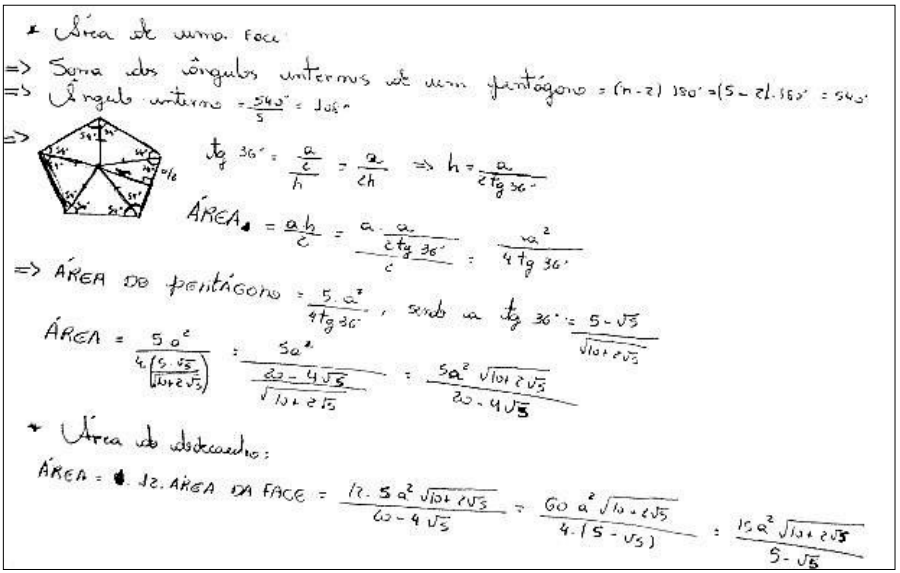


Figura 2.1 Modelo construído pela aluna Y.C.G.R.

Na quarta, quinta e sexta atividades, os alunos deveriam determinar os volumes do hexaedro, tetraedro e octaedro regulares, respectivamente. Utilizando cada etapa do método, eles conseguiram encontrar uma solução que satisfazia o enunciado. O conhecimento que adquiriram nestas atividades foi extremamente importante, pois além do aspecto cognitivo, fez com que se interessassem pela disciplina e pelos conceitos que nela são abordados, isto é, motivou-os na busca da aprendizagem em Matemática.

A sétima atividade estava relacionada a procura de um modelo matemático que calculasse o volume do dodecaedro regular. Este sendo inscrito numa circunferência de raio *r*. A princípio ele entenderam o enunciado, mas não conseguiam construir um plano de resolução. Neste momento, professor fez questionamentos pertinentes que induziram o aluno a construir um conhecimento que lhe permitia dar continuidade no estudo. Construir uma pirâmide cuja base é a face do dodecaedro regular e seu vértice o centro do sólido platônico, como mostra a figura 2.2. A partir deste momento os alunos conseguiram encontra uma solução para o problema.

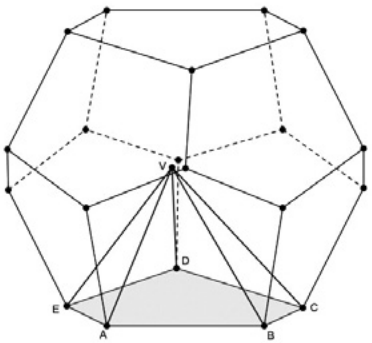


Figura 2.2 Pirâmide inscrita no dodecaedro regular

Nesta atividade foi evidente a importância do professor como mediador do conhecimento e do aluno, pois ele deve saber indagar os participantes sem lhes entregar a resposta, dando-lhes oportunidade de estabelecer diversos planos de resolução, analisando-os um a um.

A atividade oito, que pedia para encontrar um modelo para calcular o volume do dodecaedro regular inscrito numa circunferência de raio *r*, foi executada com certa facilidade pelos alunos, pois já conheciam um plano de resolução semelhante (aprendido na sétima atividade). Logo, o conhecimento adquirido na execução das atividades servirá para encontrar soluções de problemas correlatos aos apresentados a eles.

A verificação dos modelos foi o momento mais significativo, pois os alunos puderam ver a veracidade dos modelos, por eles encontrados, de forma concreta, através de poliedros em acrílico. Fazia-se a medição das arestas e raios (no caso do dodecaedro e icosaedro), estas eram substituídas nos modelos e se calculava o valor do volume de cada sólido. Em seguida, enchiam-se os sólidos em acrílico e verificava se o resultado era compatível. Como mostra a figura 2.3.

Vale ressaltar que todos os modelos que representavam volumes foram verificados de forma positiva. Segundo relato dos alunos a experiência foi motivadora, além de ter contribuído para o aumento do conhecimento matemático que já possuíam.

CONSIDERAÇÕES

Este texto objetivou mostrar a importância de se utilizar o método heurístico como metodologia ou estratégia no ensino da matemática e verificar sua eficiência através da resolução de problemas, pois esta é a essência no desenvolvimento da Matemática e tem um papel extremamente importante no ensino desta disciplina.

Ressaltou ainda que as etapas de resolução de problemas propostas por Polya (2006) não se estabelecem como fórmula mágica para resolver todo e qualquer problema matemático, no entanto seu conhecimento pode ajudar àqueles que pretendem se tornar bons resolvedores de problemas ou quem quer aperfeiçoar esta habilidade.

Observou-se que o método heurístico auxilia o aluno a resolver problemas por exigir certa organização das ideias no decorrer da resolução. Desta forma, pôde-se verificar que a ação de resolver problemas se torna uma tarefa comumente mais simples se comparada a situações em que as ideias não estão sistematizadas.

Este estudo da heurística na resolução problemas revelou que sua execução desenvolve, nos alunos, a criatividade, além de mostrar a capacidade do pensamento humano no desenvolvimento da matemática, de superar situações desafiadoras e de adquirir a habilidade de resolver problemas. Assim, um matemático, conhecedor do método de Polya, provavelmente terá uma visão mais ampla da Matemática, desenvolvendo a capacidade de lidar mais facilmente com os problemas matemáticos que possam surgir no seu cotidiano. Concluiu-se que o método heurístico é uma ferramenta fundamental no ensino da matemática, pois se usada como metodologia produz, no aluno, um conhecimento efetivo, isto é, uma aprendizagem significativa.

Além disso, todos os alunos participantes da execução do método conseguiram encontrar os modelos matemáticos propostos nas atividades. Observando ainda que o método foi compreendido e executado com êxito, em todas as etapas, por todos. Mostrando que sua utilização como metodologia proporciona uma aprendizagem real dos conteúdos matemáticos; pois, o aluno terá mais que um conhecimento puramente matemático, ele construirá um pensamento crítico e lógico que será primordial na sua vida social, contribuindo para futuras escolhas.

Partindo do pressuposto de que o conhecimento é sempre renovável, pode-se afirmar que qualquer método que o professor use pode ser adaptado à realidade de seus alunos. É ainda muito importante ressaltar que o bom professor é aquele que está sempre a procura de novas metodologias para o ensino da matemática, além de buscar o maior número de recursos para isso, ou seja, o bom professor é aquele que sempre aprende algo novo.

REFERÊNCIAS

BIEMBENGUT, Maria Salett; HEIN, Nelson. **Modelagem Matemática no Ensino**. 5. ed. 1ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2009.

CARVALHO, Dione Lucchesi de. **Metodologia do ensino da matemática**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.

DANTE, Luiz Roberto. **Didática da Resolução de Problemas de Matemática**. 12. ed. 10 impr. São Paulo: Ática, 2007.

MENDES, Iran Abreu. **Matemática e investigação em sala de aula**: Tecendo redes cognitivas na aprendizagem. 2. ed. Ver. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2009.

PCNEM. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília-DF: MEC, 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 15/12/2014.

POLYA, George. **A Arte de Resolver Problemas**: um novo aspecto do método matemático; traduzido por Heitor Lisboa de Araújo. 2. reimpr. Rio de Janeiro: Interciência, 2006.

VARIZO, Zaíra da C. M. **O Ensino da Matemática e a Resolução de Problemas**. In: Revista Inter-Ação Fac. Educ. UFG, 17(1-2): 1-21, jan/dez, 1993.

VILA, Antoni; CALLEJO, María Luz. **Matemática para Aprender a Pensar**: O papel de crenças na resolução de problemas. Porto Alegre: Artmed, 2006, 212 p.

DADOS DOS AUTORES

NOME	IE	EMAIL	TELEFONE
Andréa Kochhann	UEG- S.L.M.BELOS	andreakochhann@yahoo.com.br	(62) 9 8123-3624
Alice Carlos Feliciano	UEG-JUSSARA	alicecarlosfeliciano@gmail.com	(62) 9 8405-3298
Aline Moreira da Fonseca Nascimento	UEG-JUSSARA	moreiraeduardo05@gmail.com	(62) 9 8148-1528
Ana Paula Arantes da Silva	UEG- S.L.M.BELOS	anaarantes@hotmail.com	(64) 9 9207-9502
Ana Paula Costa	UEG-QUIRINÓPOLIS	paulinha_tatuada@hotmail.com	(64) 9 9237-1243
Ana Paula Costa Santos	UEG- S.L.M.BELOS	paulastrond@hotmail.com	(64) 9 9219-3650
Ândrea Carla Moraes	UEG- S.L.M.BELOS	andreacarla_1991@hotmail.com	(62) 9 9487-2683
Andressa Teixeira Pessoa	UEG-ITABERAÍ	andressateixeira_@hotmail.com	(62) 9 9966-1758
Aparecida Aissa Viana da Silva	UEG- S.L.M.BELOS	vcidinha@gmail.com	(64) 9 9267-8409
Cleonice Maria Cruz de Oliveira	UEG-JUSSARA	cleocruz07@hotmail.com	(62) 9 8197-1035
Dayanne Vitória Lopes	UEG- S.L.M.BELOS	dayannevitoria@live.com	(64) 9 9287-0294
Débora Alves Souza	UEG- S.L.M.BELOS	debora.alves.slmb15@gmail.com	(64) 9 9207-3832
Deuzair José da Silva	UEG-JUSSARA	deuzairjs@gmail.com	(62) 9 9228-2175
Domingas Soares Maciel Dias	SEDUCE-GO	domingasmaciel@yahoo.com.br	(64) 9 9924-2051
Douglas Correia dos Santos	UEG- S.L.M.BELOS	douglascorreiadossantos@gmail.com	(64) 9 9315-7139
Edilâne Divina Gomes da Rocha	UEG-JUSSARA	rochaedilane2014@hotmail.com	(62) 9 8215-1891
Eduardo Soares de Oliveira	UEG-JUSSARA	historiadoreduardo@yahoo.com.br	(62) 9 8137-9491
Elenaice Silva de Paula	UEG- S.L.M.BELOS	elenaicesilva@hotmail.com	(64) 9 9906-9350
Fernanda Barros	UFG-CATALÃO	fernandabarros32@yahoo.com.br	(62) 9 8151-3230
Fernanda Rocha Bomfim Carvalho	UEG-JUSSARA	nanda.bonfim@hotmail.com	(62) 9 8179-2888
Gilmagda Silva de Paula	UEG- S.L.M.BELOS	pequenadepaula@yahoo.com.br	(64) 9 9906-9359
Graziela Rodrigues Oliveira	UEG-JUSSARA	grazielaoliveirafn@outlook.com	(62) 9 9311-1312
Háidele Eloa Gehres Chrischon	UEG-C. NOVAS	haidele@hotmail.com	(64) 9 8417-6505
Helias Assunção Freitas	UEG-JUSSARA	helias.mat.freitas@hotmail.com	(62) 9 8571-1157
Hilda Freitas Silva	UEG-JUSSARA	hildafsilva28@hotmail.com	(62) 9 8611-5065
Jackellini Silva Sousa Bemfica	UEG- S.L.M.BELOS	jackybemfica@gmail.com	(64) 9 9653-3136
João Carlos Rodrigues Mateus	UEG-JUSSARA	joaocarlosmcg@gmail.com	(62) 9 9920-2851
José Elias Pinheiro Neto	UEG-ITAPURANGA	joseeliaspinheiro@hotmail.com	(62) 9 8439-4709

Juliana Vieira Marques	UEG-JUSSARA	juliana1992marques@hotmail.com	(62) 9 9916-3587
Kamilla Silva Sousa Fagundes	UEG- S.L.M.BELOS	kamillafag@gmail.com	(64) 9 9906-1838
Karine Maraisa da Silva	UEG-JUSSARA	maraisa10@outlook.com	(62) 9 8530-6899
Karoliny Gonçalves Ferreira	UEG- S.L.M.BELOS	karolinyg662@gmail.com	(64) 9 9243-7722
Laynny Karla Beraldo Malta	UEG-JUSSARA	laynnykarla@hotmail.com	(62) 9 8459-8929
Marilene Batista da Silva	UEG- S.L.M.BELOS	marilenebatistasilva@hotmail.com	(64) 9 9217-9934
Marisa Zuccolo Fiéri	UEG-C. NOVAS	mzfieri@hotmail.com	(64) 9 9266-9012
Miguel Antônio de Camargo	UEG-JUSSARA	miguelufg@gmail.com	(62) 9 8159-5591
Naiara Gomes de Sousa	UEG-JUSSARA	monteirolourenco@hotmail.com	(62) 9 8192-2764
Natália Andrade Rodrigues	UEG-JUSSARA	nataliarodriguesip@hotmail.com	(62) 9 8528-4001
Natalia Ribeiro Teixeira	UEG- S.L.M.BELOS	nataliaribeiro7@hotmail.com	(64) 9 9210-6908
Nay Brunio Borges	UEG- S.L.M.BELOS	naybrunio@gmail.com	(64) 9 9243-7351
Pablinny Ribeiro Bonfim Lima	UEG-JUSSARA	pablinnylima@outlook.com	(62) 9 9151-6776
Patrícia Ferreira de Souza	UEG-JUSSARA	patferreira982@gmail.com	(62) 9 8245-3615
Patrícia Ramiro Carlos José	UEG-JUSSARA	patriciaramirocarlos@gmail.com	(62) 9 8405-3298
Renata Herwig de Moraes Souza	UEG-JUSSARA	renataherwig@hotmail.com	(62) 9 8201-7846
Ricardo Elias Jreige	UEG-JUSSARA	ricardojreige@yahoo.com.br	(62) 9 8583-2255
Rizia Silva Freire Rocha	UEG-JUSSARA	professorarizia@hotmail.com	(64) 9 8126-3213
Rosa Maria Ferreira Chapadense	UEG-C. NOVAS	rosa.ferreira@ueg.br	(64) 9 9251-3781
Samuel Pedro Gonzaga	UEG-ITAPURANGA	samuelpedrogonzaga@yahoo.com.br	(62) 9 8279-2282
Sara Fernanda Carvalho	UEG-ITAPURANGA	sharafernandacl@gmail.com	(62) 9 9910-8138
Selma Eliana Silva Freire	UEG- S.L.M.BELOS	selmaesfreire@hotmail.com	(64) 3671-1427
Shirley Aparecida Santos	UEG-JUSSARA	saralucasmatheus22@hotmail.com	(62) 9 8490-2064
Tchérina Maria Carlos da Silva	UEG- S.L.M.BELOS	tcherinasilva24@hotmail.com	(64) 9 8451-1682
Vágner Pereira de Almeida	UEG-JUSSARA	vagnerpereiraal@hotmail.com	(62) 9 8160-2323
Vanessa Amélia da Silva Rocha	UEG-JUSSARA	vanessa-amelia-silva@hotmail.com	(62) 9 8152-3465
Vileuza Almeida Pereira	UEG-JUSSARA	vileuzaalmeida@gmail.com	(62) 9 8113-7817
Walquiria Rodrigues Tavares	UEG- S.L.M.BELOS	walquiriaextasiada@hotmail.com	(64) 9 9975-8043
Wanessa Cristina de Lacerda Landó	UEG- S.L.M.BELOS	wanessa.lando@ueg.br	(64) 9 9653-2516
Wilson de Sousa Gomes	UEG-JUSSARA	berimbau2005@hotmail.com	(62) 9 8125-6460

Em apoio à sustentabilidade e à preservação ambiental, a Editora Kelps declara que este livro foi impresso com papel produzido de florestas cultivadas em áreas degradadas e que é inteiramente reciclável.

Este livro foi impresso na oficina da Editora Kelps,
no papel: Off-set 75g/m², composto
na fonte Minion Pro, corpos 11 e 12
Novembro, 2019

A revisão final desta obra é de responsabilidade dos autores