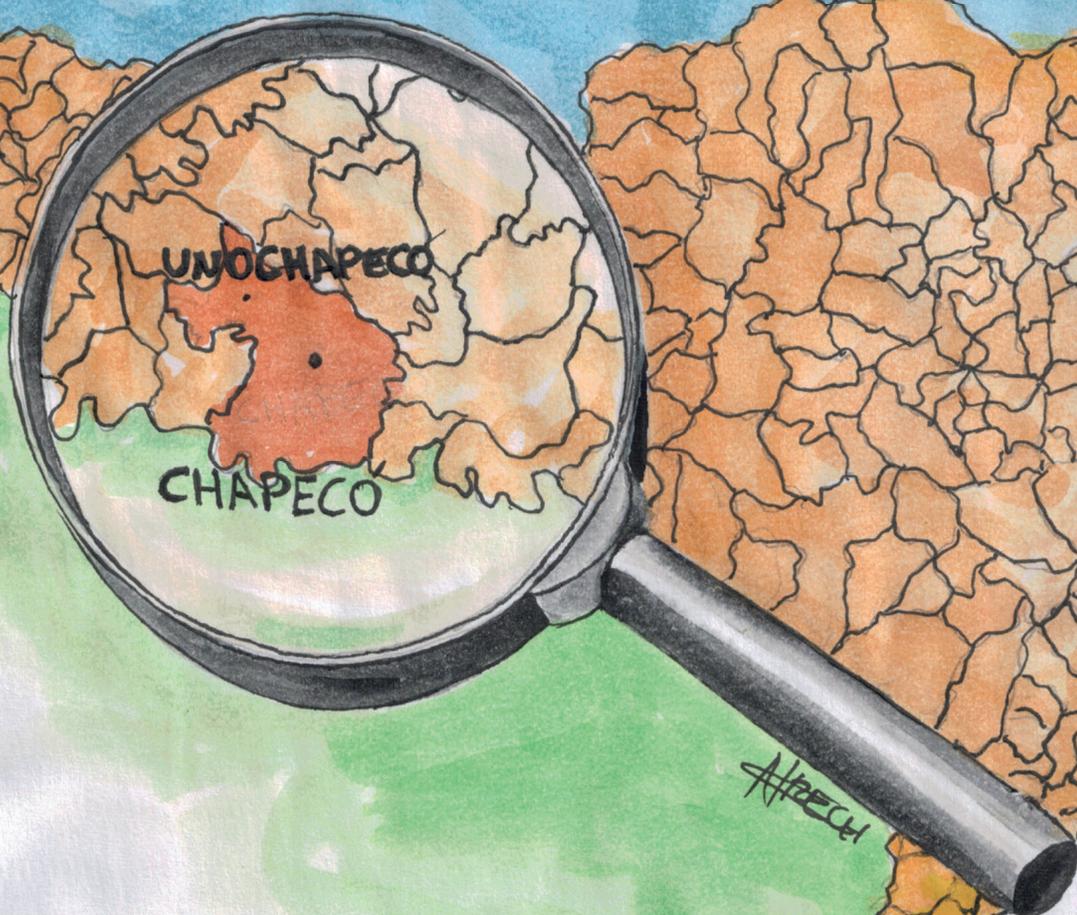


PESQUISA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO novos horizontes

Ivan Luís Schwengber, Rosilei Gugel Ficagna, Leonel Piovenzana,
Ivo Dickmann, Jandrei Maciel
(Orgs.)



**PESQUISA NA
PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO**
novos horizontes



Ivan Luís Schwengber
Rosilei Gugel Ficagna
Leonel Piovenzana
Ivo Dickmann
Jandrei Maciel
(Orgs.)

**PESQUISA NA
PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO**
novos horizontes


ARGOS
Editora da UnoChapecó
Chapecó, 2018

Reitor: Claudio Alcides Jacoski
Pró-Reitora de Graduação e Vice-Reitora: Silvana Muraro Wildner
Pró-Reitor de Pesquisa, Extensão, Inovação e Pós-Graduação: Leonel Piovezana
Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento: Márcio da Paixão Rodrigues
Pró-Reitor de Administração: José Alexandre de Toni

Diretor de Pesquisa e Pós-Graduação *Stricto Sensu*: Claudio Machado Maia

Este livro ou parte dele não podem ser reproduzidos por qualquer meio sem autorização escrita do Editor.

P474 Pesquisa na pós-graduação em educação: novos horizontes /
Ivan Luís Schwengber, Rosilei Gugel Ficagna, Leonel Piovezana,
Ivo Dickmann e Jandrei Maciel (Orgs.). -- Chapecó,
SC : Argos, 2018.
482 p.; color: PDF (e-Book). -- (Perspectivas, n. 22)

Inclui bibliografias
ISBN 978-85-7897-293-6

1. Pesquisa científica. 2. Pós-graduação. 3. Educação.
I. Schwengber, Ivan Luís. II. Título.

CDD: Ed. 23 -- 001.4

Catálogo elaborado por Roseli A. Teixeira CRB 14/631
Biblioteca Central da Unochapecó



Todos os direitos reservados à Argos Editora da Unochapecó

Servidão Anjo da Guarda, 295-D – Bairro Efapi – Chapecó (SC) – 89809-900 – Caixa Postal 1141
(49) 3321 8218 – argos@unochapeco.edu.br – www.unochapeco.edu.br/argos

Coordenadora: Rosane Natalina Meneghetti Silveira

Conselho Editorial

Titulares: Rodrigo Barichello (presidente), Arlene Anélia Renk (vice-presidente),
Rosane Natalina Meneghetti Silveira, Cesar da Silva Camargo, Giana Vargas Mores,
Clodoaldo Antônio de Sá, Ivo Dickmann, Gustavo Lopes Colpani, Claudio Machado Maia,
Hilario Junior dos Santos, Leonel Piovezana.

Suplentes: Maria Assunta Busato, Rodrigo Oliveira de Oliveira, Rosana Maria Badalotti,
Josiane Maria Muneron de Mello, Reginaldo Pereira, Idir Canzi.

Sumário

| clique no título para acessar o artigo |

Prefácio

Ricardo Rezer

Introdução

As raízes teóricas e epistemológicas do Método Paulo Freire

Jandrei José Maciel

Ivo Dickmann

A educação ambiental a partir da *Educação como prática da liberdade* de Paulo Freire

Ivan Luís Schwengber

Ivo Dickmann

Ambientalização curricular no curso de Pedagogia: potenciais e limites na formação de educadores ambientais

Ivo Dickmann

Larissa Henrique

Paulo Freire e educação ambiental: relação ser humano e mundo

Simone Ruppenthal

Ivo Dickmann

O ensino de química potencializando a formação cidadã: um olhar na pedagogia de Paulo Freire

Jane Acordi de Campos

Nadir Castilho Delizoicov

Sumário

| clique no título para acessar o artigo |

Acolhida escolar ao segundo professor de turma: encaminhamentos realizados como suporte profissional

Rosilei Gugel Ficagna

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

Processos de inclusão/exclusão na educação de pessoas com deficiência

Joce Daiane Borilli Possa

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

Educação, cinema e diferença: uma aproximação possível

Daniela da Silva

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

Um estudante, um professor e alguns horizontes

Ana Paula Antonello

Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi

Iniciação científica e suas contribuições para a formação do professor pesquisador através do Pibic/CNPq

Daiana De Nez Moura

Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi

Análise do lugar da juventude nos estudos sobre formação de professores

Mônica Tessaro

Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi

Sumário

| clique no título para acessar o artigo |

Mapeando pesquisas sobre a docência na educação superior em ciências contábeis: aproximações introdutórias

Daniela Dal-Cin

Ricardo Rezer

O fenômeno migratório haitiano no Brasil e sua interface com a educação

Valnei Brunetto

Leonel Piovezana

Contribuição do campo da formação de professores para formação de extensionistas rurais

Juliano Vitória Domingues

Leonel Piovezana

Práticas pedagógicas do Movimento das Mulheres Camponesas em contextos educativos

Marinês Rosa Palavicini Sotili

Leonel Piovezana

Comunicação científica: constituição e legitimidade da produção do conhecimento

Ivete Helbing da Rosa

Leonel Piovezana

Da escola sem sentido para uma escola futebolística

Eduarda Moro

Ireno Antônio Berticelli

Sumário

| clique no título para acessar o artigo |

“Getúlio Vargas para crianças”: controle e difusão nas cartilhas escolares

Zenaide Inês Schmitz

Flávia Eloisa Caimi

Trânsitos semióticos como caminhos de educação pela memória de velhos

Aryana Lucia Rech

Edivaldo José Bortoleto

A comunicação como príncipe na atualidade

Mauricy Pace de Paula Dias

Edivaldo José Bortoleto

Uma leitura semiótica da tradução audiovisual no ensino de língua inglesa

Ketherine Nardi

Edivaldo José Bortoleto

Sobre os autores

Créditos

Prefácio

Ricardo Rezer

Esta obra, a qual tenho o prazer de prefaciar, representa um livro coletivo com vistas a apresentar um recorte das pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó. Cabe destacar, um nobre esforço em tempos bastante difíceis para a educação em geral, bem como para a pós-graduação em particular.

Vivemos em um tempo de incertezas, aporias, paradoxos e contradições de alta complexidade em distintos setores da sociedade contemporânea. No campo educacional brasileiro isso não é diferente. Uma crise que, sem dúvidas, tem desdobramentos significativos para campos do conhecimento que formam professores e professoras: as denominadas licenciaturas.

Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2016, publicado em fevereiro de 2017, aproximadamente 2,2 milhões de professores e professoras atuam na educação básica brasileira¹. Embora à primeira vista possa parecer significativo, é ainda um número insuficiente – se considerarmos a dimensão de um país como o Brasil, representa pouco mais de 1% da população nacional. Questões como salário, formação continuada, tempo para estudo ao longo da jornada de trabalho, entre tantos outros elementos, ainda se constituem como desafios que expressam alguns dos limites históricos do sistema educacional brasileiro.

1 Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2018.

O problema, a curto e médio prazo, torna-se ainda maior quando observamos números oriundos da educação superior. Atualmente, na realidade brasileira, temos cerca de 6,6 milhões de estudantes de ensino superior em cursos presenciais e 1,5 milhões em cursos a distância, totalizando pouco mais de oito milhões de estudantes. Porém, entre 2010 e 2016, os bacharelados cresceram 28%, enquanto as licenciaturas tiveram uma queda de 5%².

Caso esse movimento se mantenha, o Brasil corre o risco de ter um “apagão” de professores em um futuro próximo, devido à concentração de matrículas em cursos de bacharelado e um crescente “esvaziamento” dos cursos de licenciatura. Ainda em 2015, Renato Janine Ribeiro, em uma entrevista ao jornal *Zero Hora*, alertava para o perigo de um “apagão” de professores, possível resultado da falta de atratividade da carreira docente³.

E esse não representa um problema exclusivo da realidade brasileira. Segundo um recente estudo realizado pela fundação alemã Bertelsmann, publicado em 31 de janeiro de 2018, noticiado pela Deutsche Welle, o quadro de professores em escolas de ensino fundamental na Alemanha está prestes a piorar drasticamente nos próximos anos. O estudo prevê, ainda, um déficit de 35 mil profissionais até o ano de 2025 naquela realidade. Uma das medidas sugeridas pelo estudo é a de oferecer incentivos aos professores, a fim de tornar a profissão mais atraente, na direção de potencializar o ingresso na carreira docente⁴.

2 Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/547886.html>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

3 Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2015/10/ex-ministro-da-educacao-teme-apagao-de-professores-4866579.html>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

4 Disponível em: <<http://www.dw.com/en/germany-faces-significant-elementary-school-teacher-shortage-study/a-42375846>>. Acesso em: 9 mar. 2018.

Na realidade brasileira, de maneira diferente, em meio a discursos que, em vez de promoverem atrativos mais consistentes que potencializem o interesse e o ingresso na carreira docente (e aqui não me refiro exclusivamente a salário, embora seja imprescindível tratar disso, mas também a questões estruturais, tais como, tempo para estudar no trabalho, incentivo a formação continuada, entre outros), sinalizam para a possibilidade de bacharéis, sem formação pedagógica, “darem aulas” na educação básica, em virtude da diminuição do número de professores em algumas regiões do País. Com tudo isso, pode-se concluir que não é fácil ser professor ou professora em uma conjuntura paradoxal e contraditória tal como a que vivemos.

Dessa forma, se na conjuntura nacional o discurso da precariedade da carreira docente ganha força (inclusive por meio de discursos oficiais que pouco trabalham para melhorar esse cenário), é quase uma relação de causa e efeito a diminuição pela procura de cursos de licenciatura – em muitos casos, a baixa demanda vem promovendo o fechamento de muitos cursos de formação de professores em instituições de ensino superior de várias regiões do Brasil.

Nesse cenário paradoxal e contraditório, aumentam as responsabilidades da pós-graduação, especialmente em campos que promovem a formação de docentes para a educação básica. Assim, a formação inicial e continuada (qualificada) de professores, com especial responsabilidade para a pós-graduação, parece representar uma possibilidade viva de enfrentar de forma mais consistente a crise conjuntural a qual vivemos.

Especialmente, pois a pós-graduação deveria representar uma prova expressa da maturidade da capacidade de pesquisa de uma universidade, que acaba necessitando dessa dimensão como forma de organizar, aprofundar, dar maior densidade e visibilidade às pesquisas desenvolvidas com qualidade em seu interior. Porém, a produção de pesquisas somente tem sentido se contribuir com o enfrentamento às

grandes questões de nosso tempo, como forma de qualificar processos de intervenção no âmbito escolar, na medida em que se qualifica internamente, em uma relação de reciprocidade e abertura. Dessa forma, permite que o conhecimento produzido na pós-graduação possa contribuir de forma significativa com processos de intervenção em diferentes contextos, de diferentes maneiras, entre elas: (a) pela qualificação de profissionais de diferentes áreas a partir de sua inserção nos cursos de mestrado e doutorado, (b) pelo desenvolvimento de pesquisas que possam abordar diferentes problemáticas sociais, a partir de práticas científicas fundamentadas nas diversas ciências, (c) pela possibilidade de publicação dos resultados das pesquisas em livros/periódicos especializados, como forma de contribuir com distintas comunidades científicas e contextos educativos e (d) pela qualificação dos próprios pesquisadores no aprofundamento de suas investigações.

Partindo disso, mesmo em meio a um complexo cenário, escrevo estas breves linhas com muita alegria, tendo em vista que este livro coletivo representa um esforço de um grupo de professores e professoras comprometidos com seu próprio trabalho, que se dedicaram a produzir 21 textos singulares, produzidos artesanalmente, de acordo com suas possibilidades e intencionalidades. Sem dúvidas, uma forma de “abrir as portas”, dando visibilidade ao que se produz em um programa de pós-graduação.

Os capítulos versam sobre distintos temas, com maior ou menor aproximação entre si, porém, focados em questões educacionais de larga envergadura. Temas como educação ambiental, currículo, escola, juventude, iniciação científica, formação de professores, imigração, comunicação, velhice e semiótica constituem o recorte de uma série de pesquisas realizadas no âmbito do PPGE da Unochapecó, compondo uma obra coletiva com significativo potencial. Ao longo do livro, fica

perceptível o esforço do grupo em qualificar sua produção, algo que merece ser valorizado.

Um esforço dessa ordem é algo que necessita de tempo e cultivo, em meio a uma conjuntura que parece se preocupar menos do que devia sobre questões como as que ora expresse neste breve texto. A meu ver, não nos damos conta ainda que, se levado a sério, o trabalho docente se edifica em meio a uma complexidade significativa, presente nos saberes específicos daquilo que se deve ensinar, bem como presente nos saberes da docência, um esforço de mão dupla nada fácil de ser realizado no atribulado cotidiano da vida de professor.⁵

Acerca disso, a pós-graduação se constitui como tempo e espaço altamente significativo, como possibilidade de potencializar, através da formação continuada, da pesquisa, do estudo, intervenções qualificadas nos mais distintos e desafiadores cenários educacionais.

Nessa direção, considero a universidade como um ponto de encontro entre saberes, que podem ser diferentes, antagônicos, mas que, em meio a diferentes tensões, necessitam aprender a conviver no mesmo espaço, com maior alteridade e interlocução com diferentes contextos sociais. Uma produção coletiva como a que temos em mãos, trata-se de solo fecundo para o exercício desses elementos. E essa condição pressupõe a constituição de espaços para discussão, para produção, para geração de acordos, ou mesmo para manter em aberto o debate e a divergência. Penso a pós-graduação no interior da universidade como um espaço sem igual para isso, um legítimo espaço para o “pensamento sem teto”, ou seja, um autêntico espaço para o livre pensar, algo cada vez mais difícil de ser conquistado nos tempos em que vivemos...

5 Aqui me refiro a instâncias oficiais, governamentais, mas também ao imaginário social e a professores e professoras de muitos contextos, que mesmo imersos em um cotidiano complexo, não conseguem realmente reconhecer a complexidade de seu trabalho. Nesse caso, a complexidade da docência representa um tema que merece ser melhor tratado no cotidiano das escolas, bem como da própria universidade.

Dessa forma, fica para os autores e autoras do livro que tenho o prazer de prefaciar, o desafio de continuar apostando na produção do conhecimento como possibilidade de empoderamento, bem como de contribuir no enfrentamento às complexas questões que habitam o campo educacional no contemporâneo. Nada menos que uma forma de qualificar nosso próprio trabalho, por meio da reflexão crítica e fundamentada, mãe da difícil “arte de escrever” (lembrando o título de um pequeno livro de Arthur Schopenhauer).

Desejo sucesso as/aos autoras/es, bem como que sua dedicação e esforço com o próprio trabalho e com as coisas da Educação não parem por aí. Fica o agradecimento pela confiança em mim depositada para a produção deste prefácio. Grande abraço a tod@s.

Ricardo Rezer
Chapecó, 12 de março de 2018

Introdução

Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana. Quem entre nós melhor sabe suportar os bens e os males desta vida é, a meu ver, o mais bem-educado; daí decorre que a verdadeira educação consiste menos em preceitos do que em exercícios (Rousseau).

Este livro é um trabalho coletivo, fruto de pesquisas realizadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

Os textos estão organizados a partir das linhas de pesquisa do PPGE: 1: Formação de professores, produção do conhecimento e processos pedagógicos; 2: Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas. A primeira diferenciação é somente introdutória, e o caráter eclético dos textos permitem que ambos sejam lidos de forma independente, perspectiva que permite ao leitor se aproximar das diferentes questões implícitas nas linhas. A segunda diferenciação é uma aproximação que se configura na demonstração do movimento que vai se refletindo nas relações docente e discente, como pesquisadores das temáticas inerentes à educação, que permitem consolidar epistemologias em suas áreas de atuações.

Entendemos que todas as pesquisas estão ancoradas na curiosidade humana, assim como toda busca por conhecimento está apoiada em um problema. Perguntas, dúvidas, curiosidades são constantes na vida das pessoas, porém, nem todas passam a ser objetos de pesquisa. Uma das características das pessoas dessa segunda década do século XXI é a fluidez e a rapidez com que as informações transitam. Nesse contexto, os meios de comunicação digital são os que mais impactam na pesquisa.

Para as novas gerações parece inconcebível fazer pesquisa sem o auxílio da rede midiática.

Entendemos que o acúmulo de informação não é sinônimo de produção de conhecimento, muitas vezes é superficial, apressada e opinativa, carecendo de maior fundamentação. Uma pesquisa não pode ser uma mera opinião, pois se trata de conhecimento e que para isso exige método e reconhecimento da comunidade científica.

Dessa forma, a pesquisa tem poder transformador da realidade, tanto por parte do sujeito pesquisador, como do meio em que está inserido. A pesquisa em educação torna os educadores críticos quanto as suas práticas:

Nada ou quase nada existe em nossa educação, que desenvolva no nosso estudante o gosto da pesquisa, da constatação, da revisão dos achados – o que implicaria no desenvolvimento da consciência transitivo crítica. Pelo contrário, a sua perigosa superposição à realidade intensifica no nosso estudante a sua consciência ingênua. (Freire, 1967, p. 95).

A pesquisa contínua e sistemática revisa nossas concepções de educação, de ser humano e mundo, tornando-se uma ferramenta de formação humana continuada. O conhecimento produzido pela pesquisa tem compromisso ético, de sujeitos responsáveis e comprometidos com os resultados e com sua própria formação. Assim, uma pesquisa científica e crítica envolve métodos, procedimentos rigorosos e comprometimento, uma investigação no nível que o *stricto sensu* oferece.

Estes textos são reflexos de trabalho contínuo. Desde os momentos solitários, das dúvidas, das formulações de hipóteses, às primeiras sínteses. Envoltos de estranhamento e simpatia. Se, por um lado, surgem as crises com o objeto, com o problema, com a metodologia, por outro, é um momento de sensibilidade, de afeto com o objeto, envolta de razão e emoção, qualificando pesquisadores em autores. A autoria e publica-

ção constituem o momento social da pesquisa. Quando escrevemos, publicamos, debatemos, confrontamo-nos com a posição do outro. Essa exposição revela-nos um momento de contradição, de rever, de aceitar críticas, mas essencialmente são momentos de assumir posições. Publicar é arriscar-se a receber críticas.

Os primeiros cinco ensaios seguem a linha 1 e contemplam a educação ambiental e/ou a educação crítica de Paulo Freire. Investigar os fundamentos e origens do método de Freire é o objetivo do ensaio “As raízes teóricas e epistemológicas do método de Paulo Freire”. Jandrei Maciel e Ivo Dickmann investigam os fundamentos epistemológicos e teóricos que influenciaram para o surgimento e composição do método de Paulo Freire, revisitando as experiências educativas para atualizações e reinterpretação hodierna perspicaz nas leituras e práxis educacionais para os educadores nos dias atuais.

No segundo ensaio, “A educação ambiental a partir da *Educação como prática da liberdade de Paulo Freire*”, Ivan Luís Schwengber e Ivo Dickmann explicitam os problemas da educação ambiental sob a perspectiva libertadora de Paulo Freire. Trata-se fundamentalmente de uma práxis transformadora, enquanto necessidade urgente da emancipação do sujeito, de uma sociedade democrática e de um mundo sustentável, reverberando na ecopedagogia libertadora.

Larissa Henrique e Ivo Dickmann, no ensaio “Ambientalização curricular no curso de Pedagogia: potenciais e limites na formação dos educadores ambientais”, debruçam-se sobre a presença da educação ambiental no curso de Pedagogia da Unochapecó, chegam a algumas considerações urgentes quanto à inserção da educação ambiental nos currículos e na formação de pedagogos.

A educação ambiental sob a perspectiva freiriana também é o objeto de estudo de Simone Ruppenthal e Ivo Dickmann, no texto “Paulo Freire e educação ambiental: relação ser humano e mundo”. O dualismo

dicotômico entre homem e mundo é repensado a partir do diálogo, numa práxis socioambiental.

Janes Acordi de Campos e Nadir Castilho Delizoicov, profundas conhecedoras da práxis freiriana, inserem o estudo da ciência da natureza na perspectiva crítica. Assim, em “O ensino de química potencializando a formação cidadã: um olhar na pedagogia de Paulo Freire”, as autoras discutem como o estudo de química e, nesse caso, as ciências de forma geral tem papel decisivo na formação da cidadania, acabando muitas vezes em segmentar a opressão científica.

A formação do professor da educação especial é o tema do estudo do sexto ensaio, descrito por Rosilei Gugel Ficagna e Tânia Mara Zancanaro Pieczkowski. O texto refere que através do olhar atento do pesquisador para a educação especial em Santa Catarina, emergem insuficiências e avanços a partir da implementação de políticas públicas, propondo alternativas práticas de trabalho e organização da inclusão nas salas de aula.

O sétimo ensaio do livro é “Processo de inclusão/exclusão na educação de pessoas com deficiência”, no qual as autoras, Joce Daiane Borilli Possa e Tania Mara Zancanaro Pieczkowski, com vivacidade, retomam o debate da inclusão e exclusão na educação especial, trazendo à discussão Foucault para tencionar os dramas das políticas e práticas na educação inclusiva.

Daniela da Silva e Tania Mara Zancanaro Pieczkowski investigam a influência das tecnologias de comunicação, com ênfase na dramaturgia. No ensaio “Educação, cinema e diferença: uma aproximação possível”, as autoras pesquisam a utilização do cinema para a sensibilização de temas relevantes e dispositivo pedagógico capaz de produzir efeitos de verdade na constituição dos sujeitos em formação.

No nono ensaio, “Análise do lugar da juventude nos estudos sobre a formação de professores”, as autoras Ana Paula Antonello e Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi investigam as pesquisas e produção cientí-

fica direcionada à formação de docentes, que abordam a questão da juventude, demonstrando que as pesquisas nessa área são extremamente limitadas.

Daiana De Nez Moura e Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi, no texto “Iniciação científica e suas contribuições para a formação do professor pesquisador através do Pibic/CNPq”, destacam a importância das bolsas de pesquisa para a formação de jovens pesquisadores, e qualificação da pesquisa enquanto produção de conhecimento. O estudo demonstra que após a criação do CNPq, aumentou significativamente a capacidade dos bolsistas se compreenderem como pesquisadores de forma integral.

A pesquisa como um projeto *stricto sensu*, desde a elaboração do projeto e sua relação com o orientador, demonstra que todo o processo formativo, desde o desenvolvimento da escrita e produção, tem no orientador uma relação prodiga para linearidade e cientificidade dos avanços da pesquisa, reflexão esta desenvolvida no ensaio “Um estudante, um professor e alguns horizontes”, de autoria de Mônica Tessaro e Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi.

O texto “Mapeando pesquisas sobre a docência na educação superior em Ciências Contábeis: aproximações introdutórias”, de autoria de Daniela Dal-Cin e Ricardo Rezer, trata das lacunas pedagógicas do ensino superior no curso de Ciências Contábeis. Realizando um mapeamento da discussão, os autores demonstram o panorama desafiador do trabalho docente no ensino superior para formação de professores.

A partir do décimo terceiro ensaio, o leitor encontra textos referentes à linha 2. Nos três ensaios que se seguem, os movimentos sociais, a diversidade e a desigualdade cruzam o caminho da pesquisa em educação. Valnei Brunetto e Leonel Piovezana discutem em “O fenômeno migratório haitiano no Brasil e sua interface com a Educação” um problema extremamente hodierno e sensível quanto ao problema da exclusão no mundo globalizado, a questão da imigração, especialmente no Brasil, a partir dos haitianos, e o impacto de inclusão no ensino superior.

Juliano Vitória Domingues e Leonel Piovezana, no ensaio “Contribuição do campo da formação de professores para formação de extensionistas rurais”, fazem uma revisão bibliográfica quanto à formação dos professores do campo. Os autores salientam que a autonomia profissional e a formação coerente são decisivas para potencializar a área de investigação.

No ensaio “Práticas pedagógicas do Movimento das Mulheres Camponesas em contextos educativos”, Marinês Rosa Palavicini Sotili e Leonel Piovezana fazem uma profunda reflexão pedagógica sobre a mulher no contexto do Movimento de Mulheres Camponesas, e demonstram que a valorização da mulher é um palco de luta e necessidade de uma organização das mulheres e a formação da consciência de seus direitos.

Ivete Helbing da Rosa e Leonel Piovezana tratam da produção científica no campo educacional a partir dos periódicos brasileiros no ensaio “Comunicação científica: constituição e legitimidade da produção do conhecimento”, elaborando um tutorial que serve de acesso às bases de dados dos periódicos científicos.

O texto “Da escola sem sentido para uma escola futebolística”, de Eduarda Moro e Ireneo Antônio Berticelli, está inserido na formação da subjetividade dos jovens postulantes a carreira de jogador de futebol, transita numa perspectiva pós-moderna, tanto na abordagem como na temática. Os autores demonstram que nesse processo os padrões educativos não atendem as necessidades, defendendo uma nova proposta de escola futebolística.

O texto “Getúlio Vargas para crianças: controle e difusão nas cartilhas escolares”, Zenaide Inês Schmitz e Flávia Eloisa Caimi tratam de uma investigação da história da educação brasileira no período do Estado Novo, fundamentado no horizonte da história cultural de Chartier, e analisam os valores pátrios difundidos nas cartilhas escolares.

Outros textos que tratam das diversas temáticas da educação sob a perspectiva da semiótica pierciana também fazem parte deste livro. No décimo nono ensaio, “Trânsitos semióticos como caminhos de educa-

ção pela memória de velhos”, Aryana Lucia Rech e Edivaldo José Bortoleto transitam no campo da educação, trazendo para a discussão as memórias de velhos numa aproximação a partir do conceito cotidiano de *mundo da vida*, oriundo da fenomenologia, para alavancar os significados das memórias e temporalidades através da semiótica de Pierce.

Mauricy Pace de Paula Dias e Edivaldo José Bortoleto, no texto “A comunicação como príncipe na atualidade”, discutem na sociedade atual o papel da comunicação e suas formas semióticas que se fazem presentes nos diversos aspectos da vida, tratando do impacto da revolução digital para o mundo globalizado, recheado de signos.

A semiótica utilizada na tradução e interpretação da língua inglesa em material audiovisual é o ensaio “Uma leitura semiótica da tradução audiovisual no ensino da língua inglesa”, escrito por Ketherine Nardi e Edivaldo José Bortoleto. A pesquisa trata da aplicação da semiótica de Pierce para analisar e efetuar a tradução, assim como a iconografia para efetivar e analisar os métodos de tradução.

O pano de fundo desta apresentação está em demonstrar como a pesquisa de mestrado constitui, tanto à universidade quanto aos pesquisadores – docente e discentes –, corpo científico e identidade à instituição, impulsionando o ensino e a extensão, qualificando a práxis e a transformação social a partir da formação de profissionais em educação.

A quem por curiosidade intuitiva pretende transformar suas ansiedades e inquietações em esfera *stricto sensu* terá pela frente um material que possa auxiliar na caminhada.

Os organizadores

Referência

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

As raízes teóricas e epistemológicas do Método Paulo Freire

Jandrei José Maciel

Ivo Dickmann

1 Introdução

Todo o educador em sua prática do ensino passa inevitavelmente pelo desafio da escolha de um método para que seu processo de ensino seja objetivo e atinja sua finalidade. Surgem questões tais como: quais os conteúdos a serem abordados? Qual a melhor forma de abordar determinados assuntos? Quais meios podem ser utilizados? O livro didático é a melhor escolha? Como os conteúdos podem aproximar-se da vida dos educandos?

Essas questões tomam um novo sentido após o estudo das obras de Paulo Freire, sobretudo do seu método de educação, pois retratam a educação de forma conscientizadora, libertadora e que parte do contexto dos educandos. Essas reflexões nos levam a questionar nossas práticas, metodologias e princípios educacionais.

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa maior sobre o Método Paulo Freire de ensino, trata-se de uma pesquisa de mestrado, ainda em andamento, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Unochapecó, intitulado: *As raízes teóricas e epistemológicas do Método Paulo Freire*. A pesquisa procura destacar as raízes epistemológicas que influenciam Freire e a elaboração de seu método.

Vivemos em nossas práticas educacionais enraizadas com intenções predeterminadas, métodos e fórmulas prontas, quase que dogmá-

ticas; desafiar-se ao estudo de obras e teorias freirianas é certamente um desafio, pois partimos da análise de Freire como um educador comprometido com a realidade onde vive, que objetiva uma educação libertadora, para e com o povo. Comprometido com a educação que parte do educando e do princípio de que toda a ação humana tende à práxis transformadora (Dickmann, 2015, p. 13). E nas práticas vigentes o que encontramos são fórmulas dadas, prontas, que apresentam ao educando saberes que muitas vezes estão distantes de sua realidade. Com metas a serem superadas, provas seletivas e excludentes.

Objetivamos, a partir de leituras, análises aprofundadas em suas obras, em seu acervo, relatos bibliográficos e correspondências feitas por Freire, em pensadores da educação e estudiosos de suas obras, responder à seguinte pergunta: Quais são as raízes teóricas e epistemológicas que embasam o Método Paulo Freire?

O objetivo central está em compreender quais as principais correntes, pensadores e teorias filosóficas, sociológicas e políticas que embasaram Freire e que deram origem ao método de educação conhecido como *Método Paulo Freire*, além de buscar conhecer em sua experiência educacional indícios que reforçaram sua opção por uma educação conscientizadora, libertadora, esperançosa e utópica.

Para tanto, o primeiro objetivo específico é buscar, a partir de sua prática educacional no nordeste brasileiro das décadas de 1950 e 1960, os desafios teóricos, históricos e políticos da época e as principais correntes de pensamentos que influenciaram a sua opção pela educação libertadora.

O segundo objetivo consiste em uma análise do *Método Paulo Freire*, criado por Freire no início da década de 1960, que ganha reconhecimento diante do contexto do analfabetismo da década de 1950 e 1960 no Brasil. Pretendemos analisar sua estrutura, seu embasamento teórico, seus princípios e objetivos.

Muitos estudos são feitos nas teorias e obras de Freire, inclusive no seu método de educação, mas carecem de análises sobre as bases, os fundamentos teóricos e epistemológicos que deram origem ao Método Paulo Freire. A relevância deste estudo consiste em buscar os pressupostos, princípios e práticas do *Método Paulo Freire* numa concepção popular e libertadora de educação, para justificar a sua atualidade e validade enquanto método que valoriza o educando e o educador igualmente.

O método de Freire, baseado nos princípios de emancipação e libertação dos indivíduos, através do diálogo, pode ser um instrumento de grande valia para desenvolver práticas educacionais libertadoras em tempos em que podemos perceber práticas educacionais hierárquicas, alienantes. Ele demonstra que o educando adquire consciências crítica e histórica, onde os envolvidos nesse diálogo são autônomos, são considerados importantes, onde ambos têm espaço, permissão para expressar a palavra e sua leitura de mundo, onde se concebe o respeito às diferenças e juntos podem contribuir para a tomada de consciência, para encontrar caminhos para a construção e transformação da sociedade.

2 Paulo Freire, um educador para além de seu tempo

Paulo Reglus Neves Freire nasceu no dia 19 de setembro de 1921, em Recife, filho do sargento do exército Joaquim Temístocles Freire e de Edeltrudes Neves Freire, dona de casa. Era o caçula de quatro irmãos, dos quais dois morreram antes que ele pudesse os conhecer.

Paulo Freire aprendeu a ler com os pais, à sombra das árvores do quintal, da casa onde nasceu. Sua alfabetização partiu de palavras de sua infância, com um giz de graveto rabiscava no chão, à sombra da mangueira (Gadotti, 1985, p. 20). Quando iniciou seus estudos primários, em uma escolinha particular, já sabia ler e escrever. A experiência

marcante dessa primeira fase de aprendizagem era o exercício de “formar sentenças”, em que a professora o instigava a escrever duas ou três palavras e depois a dizer alguma coisa sobre essas.

Com os efeitos da crise de 1929, no nordeste brasileiro, a família Freire foi obrigada a mudar-se do Recife para a cidade de Jaboatão, a 18 km da cidade natal, onde a família acreditava ser mais fácil sobreviver. Aos 13 anos, Paulo perdeu seu pai, o que o obrigou a adiar os estudos, voltando a cursar o ginásio apenas aos 16 anos, quando seus colegas, nessa fase, estavam com 11 ou 12 anos de idade.

Aos vinte anos conseguiu uma vaga na Faculdade de Direito do Recife, onde conheceu Elza Maria da Costa de Oliveira, alfabetizadora, professora do ensino primário, com quem se casou em 1944. Formou-se em Direito, mas influenciado por sua esposa, dedicou-se ao estudo da educação. Mais tarde abandonou o Direito, dedicando-se inteiramente à educação.

Com Elza Freire teve cinco filhos: Maria Madalena, Maria Cristina, Maria de Fátima, Joaquim e Lutgardes. Elza sempre foi uma grande incentivadora de Freire, inclusive estimulando-o nos estudos sistemáticos e na elaboração de seu conhecido método. Freire sempre nutriu imenso carinho por sua esposa destacando que se tratava de um dos encontros mais criadores de sua vida. Elza faleceu no dia 24 de outubro de 1986, depois de quarenta anos de ter conhecido Freire.

Formado na religião católica, foi militante no movimento Ação Católica, organização formada na década de 1920 com o objetivo de difundir o catolicismo, que nos anos 1950 teve papel de destaque na formação e organização política e na luta pelas reformas de base. Essa experiência que marcou a prática de Freire. Por ser militante e cristão participante, atribuía ao cristianismo um valor progressista. Adepto do cristianismo profético, da Igreja dos oprimidos: “Igreja profética é a Igreja da esperança, esperança que só existe no futuro, futuro que só as

classes oprimidas têm, pois que o futuro das classes dominantes é a pura repetição de seu presente de opressores.” (Gadotti, 1985, p. 22).

Em 1946, residindo novamente em Recife, Freire começou a trabalhar no Serviço Social da Indústria (SESI), onde permaneceu por oito anos. Foi diretor do Setor de Educação do SESI e coordenou os trabalhos dos professores, além de trabalhar com as famílias. Sua incumbência era de estudar as relações entre alunos, professores e pais dos alunos. Foi nesse serviço que Freire aprendeu na prática os princípios de sua pedagogia: a dialogar com a classe trabalhadora; a compreender sua forma de aprender o mundo, através de uma linguagem própria e partindo da realidade do povo. A partir dessa experiência prática que Freire aprendeu a ser um educador popular.

Outra experiência que marcou o período foi a sua participação no Movimento de Cultura Popular (MCP), criada pelo prefeito de Recife, Miguel Arraes, em 1958. Esse movimento consistia na criação de escolas para o povo, em espaços disponíveis na comunidade, e servia, inicialmente, para a alfabetização de adultos. Foi nessa experiência que Freire formulou seu conhecido método de alfabetização. Paulo Freire foi um dos fundadores e diretor do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, onde mais tarde seria o caminho para implementação e difusão do *Método Paulo Freire*.

As experiências de Paulo Freire são marcos importantes decisivos para os rumos tomados por ele. Outro fator que certamente deve ser levado em conta, ao se estudar as origens e o surgimento do seu método, é o período histórico que passa o nordeste brasileiro e o País como um todo. A conjuntura nordestina permite compreender como a obra de Freire é uma resposta aos anseios da época. Conforme Scocuglia (1989, p. 14), Freire está imerso e acompanha o ideário da sociedade brasileira “em trânsito” para a modernização, que perpassa a disputa pelo poder político entre as forças agrocomercial e urbano-industrial, frações hege-

mônicas das classes dirigentes da segunda metade da década de 1950 e da primeira metade de 1960.

O projeto nacional em relação à alfabetização de adultos, que pretendia instalar vinte mil *Círculos de Cultura* em todo o País em 1964, poderia contribuir, com eficácia e rapidez, para a consecução hegemônica em curso, conscientizando e tornando milhares de indivíduos aptos ao voto (Scocuglia, 1989, p. 13). No Brasil, na década de 1950, as elites do poder político e, também, as religiosas, acostumaram-se a ver na educação a “alavanca do progresso”, e mitificadas pela “alavanca” partiram para uma educação em âmbito nacional. O objetivo de tal trabalho era especialmente a diminuição da altíssima taxa de analfabetos. O Brasil jamais poderia alcançar o progresso com índice tão alto de analfabetos. Lamentavelmente, por causa da ausência da consciência crítica e, por outro lado, pela presença da consciência semitransitiva, tudo não passou de pura retórica. Tal educação foi profundamente centrada na palavra, uma palavra, porém, profundamente desvinculada da realidade que deveria representar, e, assim, ela não foi capaz de criar no brasileiro aquela consciência crítica indispensável para a autêntica educação. Aos “brados” entusiasmados daqueles “pedagogos” sucedeu um silêncio enorme. Tanto assim que Paulo Freire, ao iniciar seu trabalho na área do Nordeste, entre 25 milhões de habitantes, 15 milhões eram analfabetos (Simões, 1981, p. 22).

Freire destaca-se ao formular um método de educação que rompe com a prática educacional vigente na época, excludente, voltada às elites econômicas e sociais. Sua visão da educação objetiva a superação da opressão e desigualdade social baseado numa proposta de educação popular e libertadora que se pautava no respeito ao educando, valorizando seus saberes, sua bagagem histórica e de vida, procurava criar uma consciência crítica da realidade onde se inseria, fazendo-o reconhecer-se como sujeito histórico, com poder e dever de transformação da realidade e com potencial para a participação política.

Pautado na libertação, seu conhecido *Método* representa um marco histórico da pedagogia do País. Com um conjunto de ideias em torno da concepção de educação popular, ele contribuiu para a consolidação de um dos mais conhecidos e estudados métodos educacionais da pedagogia contemporânea. Freire não abre mão do seu compromisso com os oprimidos e excluídos. Esse pensar crítico e libertador que perpassa a obra de Freire serve como inspiração para educadores do mundo inteiro que acreditam que é possível lutar contra a opressão, por meio de uma educação libertadora. Isso faz com que Paulo Freire seja hoje um dos educadores mais conhecidos e estudados no mundo.

3 O Método Paulo Freire

O que hoje conhecemos como *Método Paulo Freire* surgiu com o trabalho realizado por Freire na década de 1960 juntamente com o Movimento Cultura Popular do Recife (MCP) em uma periferia de Recife. Inicialmente uma experiência com cinco educandos, dos quais dois desistiram e três prosseguiram. A mais notável experiência foi realizada em Angicos, Rio Grande do Norte, onde foram educadas trezentas pessoas em 45 dias.

Angicos não foi a primeira experiência de desenvolvimento do *Método*, mas foi a de mais visibilidade, pois se tratava da terra natal do então presidente da República, João Goulart. O objetivo era alfabetizar trabalhadores rurais, num período de quarenta horas. A preparação dos professores dava-se antes do trabalho, captando expressões vocabulares próprias daquele povo, dos trabalhadores e trabalhadoras, para partir desse conhecimento em busca da alfabetização que não se reduzia à escrita e à leitura da palavra, mas a leitura do mundo. Os passos do método serão conhecidos posteriormente nessa mesma pesquisa.

Os resultados obtidos foram mais de trezentos trabalhadores alfabetizados em torno de 45 dias, estes números impressionaram profundamente a opinião pública. E com a intenção de expandir a experiência, permitindo que novos 'cidadãos' fossem alfabetizados e tivessem direito ao voto, decidiu-se aplicar o método em todo o território nacional, contando com o apoio do Governo Federal. E foi assim que, entre junho de 1963 e março de 1964, foram realizados cursos de formação de coordenadores na maior parte das Capitais dos Estados brasileiros (no Estado da Guanabara se inscreveram mais de 6.000 pessoas; igualmente criaram-se cursos nos Estados do Rio Grande do Norte, São Paulo, Bahia, Sergipe e Rio Grande do Sul, que agrupavam vários milhares de pessoas). O plano de ação de 1964 previa a instalação de 20.000 círculos de cultura, capazes de formar, no mesmo ano, por volta de 2 milhões de alunos. Cada círculo educava, em dois meses, 30 alunos. (Freire, 1980, p. 11).

Devido à praticidade, carga horária reduzida, resultados comprovados, a experiência ganhou notoriedade e em pouco tempo seria espalhada pelo País, objetivando alfabetização rápida. A proposta pensada por Freire, das quarenta horas, dava-se basicamente em cinco fases¹, permeadas pela formação dos educadores, constantes avaliações e reflexões sobre as práticas educacionais.

A primeira fase era marcada pelo levantamento do universo vocabular, na qual se fazia o primeiro contato com os grupos de educandos informalmente. Era o momento em que havia a inserção na comunidade, para conhecer seus hábitos, costumes, palavras e intenções. Descrito como um momento muito rico de inserção no e com o povo.

A seleção das palavras geradoras era a segunda fase. Eram escolhidas do universo vocabular dos educandos as palavras que auxiliariam no

1 As fases são apresentadas na obra *Educação como prática da liberdade*, de Paulo Freire (1980, p. 112-122).

processo educacional. Para isso, consideravam-se alguns critérios: a) A riqueza silábica; b) O das dificuldades fonéticas, em que as palavras escolhidas devem responder às dificuldades fonéticas da língua e colocar-se na ordem de dificuldade crescente; c) O do conteúdo prático da palavra, o que implica procurar o maior compromisso possível da palavra numa realidade, de fato, social, cultural e política (Freire, 1980, p. 113).

A terceira fase caracterizava-se pela criação de situações existenciais típicas do grupo com o qual se trabalha. Essas situações desempenhavam o papel de “desafios” apresentados aos educandos. Tratavam-se de situações problemáticas, codificadas, que levam em si elementos para que fossem decodificados pelos educandos com a colaboração do coordenador. Uma palavra geradora poderia englobar a situação completa ou referir-se somente a um dos elementos da situação.

Na quarta fase eram elaboradas as fichas indicadoras de roteiro, que ajudavam os coordenadores no debate com o grupo. As fichas serviam para ajudar os coordenadores na discussão das problemáticas levantadas.

Na quinta fase eram elaboradas as fichas de descoberta com a decomposição das famílias fonêmicas das palavras geradoras (Feitosa, 2011, p. 96). Depois de elaborado o material, em forma de dispositivos ou cartazes, constituídas as equipes de supervisores e de coordenadores, devidamente treinados nos debates relativos às situações já elaboradas, e de posse de suas fichas indicadoras, começa o trabalho efetivo de alfabetização

O *Método* anteriormente descrito, em suas fases, consiste mais em uma concepção de educação e de conhecimento do que um modelo a ser copiado. Freire (1980, p. 36), em suas obras e em entrevistas, preocupou-se em alertar para a necessidade de que o *Método* não fosse compreendido como “fórmulas mágicas” ou um receituário de ser fazer educação, mas uma concepção de educação que tem por objetivo pos-

sibilitam aos educandos perceberem-se enquanto sujeitos do processo educacional, ativos, não meramente passivos. A educação deveria contribuir também para a conscientização e a libertação, compreendendo o mundo real a sua volta, possibilitando sua transformação.

4 Influências teóricas do *Método Paulo Freire*

Ao analisarmos as principais influências teóricas de Freire, amparados por estudiosos freirianos, e por referências em suas próprias obras e falas, trechos do próprio Paulo Freire, destacam-se o humanismo cristão, o personalismo, o existencialismo, filosofias ligadas ao idealismo, ao materialismo dialético, entre outras correntes sociológicas, ideológicas e políticas em que Freire se embasa. Freire não toma como bengala, ou sustentáculo, mas através de uma junção dessas teorias ele propõe seu pensamento, sua maneira de olhar, analisar e pensar a transformação da realidade, principalmente a realidade da educação brasileira e da América Latina.

4.1 O humanismo cristão

Uma das fortes marcas do pensamento freiriano é a do humanismo cristão e do personalismo, pois em todo o seu trabalho, de acordo com Gadotti (1985), é possível perceber a luta pela humanização do homem, seja ele oprimido ou opressor, pois para Freire a libertação do oprimido é condição para a libertação do opressor.

É importante salientar que as ideias pedagógicas de Paulo Freire, bem como a elaboração de seu método, são produtos de sua trajetória existencial. Produtos de sua vivência cristã engajada em favor da mudança social.

Sua parceria com os jovens católicos deu-se no combate à massificação, segundo Paiva (1980). Freire se familiarizou com os chamados católicos radicais, sobretudo na década de 1950. Os jovens, desde as primeiras obras de Freire, viam no método de alfabetização e em sua proposta pedagógica um meio que poderia auxiliá-los em sua luta contra a massificação.

Paulo Freire foi um homem profundamente religioso. Ele se confessa judeu-cristão como sua mãe. Aos vinte anos afastou-se da Igreja. Ele explica o porquê:

Por causa da distância, que ingenuamente eu não compreendia, entre o compromisso exigido pela vida real e o compromisso que os padres pregavam nos sermões de domingo, afastei-me da Igreja, jamais de Deus, durante um ano, para enorme pesar de minha mãe, mas, retornei a ela, graças principalmente as leituras de Tristão de Athayde, de quem sempre me recordo e por quem conservo uma admiração sem limites. (Torres, 1981, p. 51).

Freire proclama-se, antes de tudo, convicto das posições que assume dia após dia. Insiste, muitas vezes, na necessidade dos cristãos superarem a ilusão idealista que os leva a querer mudar o homem sem tocar em seu mundo. E confessa que, a seu ver, é impossível realizar o mistério da páscoa se carregarmos nas mãos, como peças de museu, as algemas e os corpos destruídos dos oprimidos.

Freire se depara com os marginalizados do nordeste brasileiro, onde a fusão com as forças da natureza é paralela à submissão ao grande senhor ou ao cacique da região. Nesse contexto, Freire encara com energia a valorização positiva do homem, especialmente do homem mais ignorante, mais despojado. Uma prova dessa valorização é o fato de, em vez de usar o termo “analfabeto”, ele emprega, frequentemente, o nome “alfabetizando” para designar aqueles que vivem à margem da cultura

letrada. Freire nos diz que ninguém é analfabeto por natureza ou para sempre, são todos “alfabetizando” (Torres, 1981, p. 48-49).

Nesse sentido, sua existência cristã engajada nos problemas sociais passa necessariamente pelo *Personalismo* de Mounier. Os momentos históricos em que viveu foram transbordados por esse humanismo cristão. Por mais que nas obras de Paulo Freire não se encontrem referências diretas a Mounier, a não ser na nota de rodapé número 54 da obra *Educação como prática da liberdade* (1980, p. 89), quando trata da humanização do homem:

A produção em série, como organização de trabalho humano, é, possivelmente, um dos mais instrumentais fatores de massificação do homem no mundo altamente técnico atual. Ao exigir dele comportamento mecanizado pela repetição de um mesmo ato, com que realiza uma parte apenas da totalidade da obra, de que se desvincula, ‘domesticado’. Não existe atitude crítica total diante da sua produção. Desumaniza-o. Corta-lhe os horizontes com a estreiteza da especialização exagerada. Faz dele um ser passivo. Medroso. Ingênuo. Daí a sua grande contradição: ampliação das esferas da participação e o perigo de esta ampliação sofrer distorção com a limitação da criticidade, pelo especialismo exagerado na produção em série. A solução, na verdade, não pode estar na defesa de formas antiquadas e inadequadas ao mundo de hoje, mas na aceitação da realidade e na solução objetiva de seus problemas. Nem pode estar na nutrição de um pessimismo ingênuo e no horror à máquina, mas na humanização do homem. Apreciamos as análises de Mounier, neste sentido.

Nessa apreciação de Freire sobre a obra de Mounier é possível perceber a proximidade de pensamento de Freire e de Mounier. Para ambos, o objetivo da educação está em dar ao homem a condição de humanidade, de participar, de ser mais. Uma condição que no contexto político e histórico da década de 1950-1960 significava a participação popular, a

democracia. Não como uma luta radical contra o desenvolvimentismo, mas a sua conscientização diante do cenário que se apresentava.

Em Mounier há uma preocupação com o homem alienado e coisificado, com o homem que precisa ser libertado. A paixão pelos pobres e abandonados são traços marcantes de sua filosofia. Aposta nas relações entre as pessoas, no sentido de somar esforços, caminhando para a reinvenção das gentes e da sociedade como um todo. A busca pelo ser é uma busca incessante em sua obra, uma busca que supera a cultura do ter.

O filósofo Ricardo Timm de Souza (2004, p. 226), ao falar da concepção de ser humano em Mounier, destaca que

‘Ser humano’ é aquele que é capaz de resistir às seduções do mergulho no indiferenciado, ou em algum tipo de espiritualismo ou idealismo diáfano; ser humano é uma luta ativa contra essas tendências despersonalizantes, ou seja, alienantes, que fazem o núcleo subjetivo, a resistência ao indiferenciado que constitui originalmente a pessoa, estranhar-se de si mesmo, perder-se fora de si, em suas produções, meios de troca, ou na natureza ‘bruta’.

Ainda segundo Souza (2004, p. 225), a pessoa é uma existência capaz de se libertar de si própria, de se desapossar, de se descentrar para se tornar disponível aos outros. Para a tradição personalista, a ascese do despojamento é a ascese central da vida pessoal; só liberta o mundo e os homens aquele que primeiramente se libertou a si próprio. Os antigos falavam da luta contra o amor-próprio; nós chamamos hoje de egocentrismo, narcisismo, individualismo. A pessoa ganha lugar privilegiado na obra de Mounier, como ser inconcluso, incompleto e inacabado. Pessoa que é concebida na relação com os outros, pessoa na e para a comunidade. Mounier aposta numa revolução personalista da educação,

na qual as pessoas em comunhão superem suas condições alienantes, construindo uma sociedade mais humana, justa e fraterna.

4.2 Influência do existencialismo

Além da influência de seu período histórico, a participação em movimentos ligados à Igreja progressista das décadas de 1950-1960, a influência do humanismo cristão, da teologia e do personalismo, sobretudo do filósofo francês Emanuel Mounier, como já citado anteriormente, estudiosos destacam a ligação de Freire com o existencialismo. Nos propomos, neste item, dedicarmo-nos a essa análise, primeiramente compreendendo o que foi o existencialismo e posteriormente procurando encontrar aspectos em Freire que se assemelhem e possam dar indícios dessa influência em seu pensamento e no conjunto de suas obras.

As noções de tempo e espaço, assim como do caráter histórico do homem, são condicionadas pela ideologia de Heidegger, Jasper e Marcel. Para o existencialismo, o definitivo é o factual da existência. É no tempo e não fora dele que o homem se define continuamente. Algumas características importantes do existencialismo e que posteriormente aparecem no pensamento de Freire são: a) é uma tentativa de superar as filosofias abstratas, tentando abordar as experiências humanas. Não se trata de um pensamento acabado, sistematizado, tentando abordar, aprofundar as experiências concretas; b) aborda o homem como um ser-no-mundo e um ser-com-outros, não é isolado, é um ser com o mundo e com os outros; c) considera o homem como um projeto a se realizar, não como algo acabado; e d) aprofunda a experiência humana, como fenômenos alienantes e experiências realizadoras.

Um dos pontos em que o pensamento existencialista mais tem insistido é considerar o homem como “ser-no-mundo”. Pressupondo essa condição, Freire vai mais fundo ao afirmar que a realidade, isto é, o

mundo em que o homem vive, não existe por acaso, mas é produto da ação humana. Essa realidade, ao fazer-se opressora da realidade latino-americana, volta-se contra o homem e o condiciona: modifica seu ser.

Em Paulo Freire, conforme Torres (1981, p. 56), ao contrário, torna-se evidente que a ideia de cosmos, que constitui uma das suposições da filosofia centrista (pensadores e teorias europeias), foi substituída pela cosmogênese, isto é, pela concepção de um mundo em contínua evolução: um mundo em permanente processo de gestação, no qual o homem desempenha o papel de cocriador.

De fato, se não se admite a evolução, não tem sentido falar em libertação, humanização, transformação do mundo. Referindo-se à luta pela libertação, Paulo Freire diz: “Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e o ser menos.” (Freire, 2016, p. 41).

Não é um destino dado. É uma ordem injusta que depende do homem e que cabe ao homem transformar, ou seja, a libertação, a humanização, a transformação do mundo ou o processo para “ser mais” não apenas são possíveis como também são compromisso iniludível do homem. “Se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo.” (Freire, 2016, p. 51).

Surge aqui outro ponto fundamental do pensamento de Paulo Freire: a superação do dualismo ação-contemplação que, desde a metafísica grega, impregna o pensamento ocidental, mantendo-se vigente inclusive na Filosofia Existencialista. Em Freire, ao contrário, ação e reflexão, o agir e o saber encontram-se indissolivelmente unidos no quefazer humano ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada ainda que em parte, uma delas se ressent,

imediatamente, à outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo.

No pensamento de Freire, as massas marginalizadas encontram seu papel de protagonistas da história. A filosofia torna-se um pensar encarnado e comprometido, enquanto o pensamento existencialista, ao contrário, preso nas abstrações próprias do idealismo que tanto criticara e tentara superar.

Para Nogare (2008), o filósofo Gabriel Marcel é o pensador do existencialismo cristão que mais se aproxima de Kierkegaard (considerado o iniciador do existencialismo). Em Marcel, o homem é um ser encarnado, que busca a descoberta de um sentido para a sua vida. Pensar em Deus é uma relação absolutamente incluída no ato de fé. Dessa forma, a existência humana é um encontro pessoal entre Deus e o eu. A comunhão aparece em seu pensamento como uma comunhão autêntica, na qual o outro é reconhecido como presença.

No pensamento existencialista cristão de Gabriel Marcel, Deus é presença absoluta. Emmanuel Mounier se aproximou do pensamento de Marcel na produção de sua filosofia personalista. O tema central de sua concepção teórica é a pessoa como vocação, encarnação, comunicação e engajamento. Para o autor, a relação autêntica entre os homens ganha destaque na construção de uma civilização personalista. Remontamos esse pensamento por visualizarmos potentes aproximações entre sua perspectiva de estudos e a Pedagogia de Paulo Freire, como já anunciado no começo deste artigo.

4.3 Influências de Marx, Hegel e Husserl

Neste item, nossa abordagem dá ênfase aos referenciais da tradição ocidental: Hegel e sua tradição idealista, Marx e materialismo histórico, e Husserl e a fenomenologia. Para essa análise, nos baseamos

nos estudos feitos por Volmir José Brutscher, filósofo brasileiro que se dedicou, no ano de 2005, na análise das raízes epistemológicas de Freire, baseando-se nos pensadores ocidentais citados anteriormente.

Além das raízes dialética e fenomenológica, a epistemologia de Freire tem raízes no existencialismo, que aprofunda a matriz fenomenológica; no personalismo, que representa a influência cristã no pensamento freiriano; bem como a psicanálise, especialmente Erich Fromm. Com certeza, são importantes tanto para a realização da síntese entre dialética e fenomenologia, como para superar os aspectos do pensamento de Hegel, de Marx e de Husserl. Dada a efetiva presença cristã na vida de Freire, cabe reconhecer a influência que a Juventude Universitária Católica (JUC) exerceu sobre o pensamento freiriano, especialmente através do método ver-julgar-agir. Freire, além de fazer a síntese entre dialética e fenomenologia e de conjugar idealismo e materialismo, também se empenha em conciliar aspectos do cristianismo e do Marxismo. Por último, lembramos ainda que as influências que recebeu de Hegel, Marx e Husserl não necessariamente chegam diretamente deles, mas muito através de seus seguidores (Brutscher, 2005, p. 28).

Freire não se ocupa diretamente com problemas epistemológicos, mas, sendo profundamente comprometido com a educação, tanto no sentido de buscar a sua fundamentação teórica como elaborar e exercer uma metodologia em coerência com a sua concepção, e considerando a relação existente entre educação e conhecimento, também trata com seriedade da problemática do conhecimento, sempre na perspectiva educacional.

Georg Hegel é considerado um dos mais importantes pensadores do século XIX. Nascido em 1770, na Alemanha, tornou-se um dos mais conhecidos e estudados filósofos da idade moderna, seu pensamento se volta ao estudo da epistemologia, sobretudo à compreensão do conhecimento e a relação estabelecida entre sujeito e objeto. Um dos

grandes paradigmas da filosofia moderna é o paradigma da subjetividade ou da consciência, que discute a problemática epistemológica na relação dicotômica sujeito-objeto. Freire depara-se com a problemática da intersubjetividade ou da linguagem, localizando a problemática do conhecimento, não mais na relação exclusiva entre sujeito-objeto, mas na relação interativa entre sujeitos.

Hegel se propôs a fazer da filosofia uma ciência que resolvesse a contradição bipolar entre natureza e razão (ou razão = liberdade e natureza = necessidade), pois para ele não era claro que o homem fosse um ser de liberdade, visto que tentava continuamente satisfazer suas necessidades, e, por outro lado, que a natureza existisse à margem e distinta do homem que a conheceu e dominara.

Para Hegel, segundo Brutscher (2005, p. 104), a realidade é a manifestação do mesmo espírito em determinações diversas. Ele concebe a relação dialética entre multiplicidade e unidade. É a multiplicidade, expressa em determinações diversas e contraditórias, que forma a unidade orgânica do todo. A verdade da coisa consiste no que ela foi, no que ela é e, também, no que ela vem a ser. Hegel, em coerência com a posição idealista, compreende que o conhecimento é a consciência da totalidade, isto é, a consciência que se sabe ser a totalidade das coisas, consciente de que tudo que existe não é outra coisa senão ela mesma.

Para alcançar essa compreensão, esse saber absoluto, a consciência precisa se confrontar com as suas múltiplas determinações objetivas em direção à superação da multiplicidade até atingir a unidade. Ao interpretar essa problemática, Hegel descobre dois momentos da razão: em si e para si.

Para alcançar essa superação, Hegel começou a considerar o homem não só como consciência, mas como autoconsciência. Isto é, tinha de passar de uma consciência *em si* para uma situação de consciência

em si e para si. Essa situação permitia ao sujeito o reconhecimento e a transformação.

Com esse raciocínio, Hegel buscava enfrentar a questão do conhecimento moderno, localizada na relação entre sujeito e objeto, procurando superar a cisão entre os dois. Contudo, na tentativa de superar a cisão entre sujeito e objeto, com um nível de consciência em que este se reconhece enquanto totalidade das coisas, Hegel chega ao extremo de absolutizar o sujeito.

O tema da consciência é, portanto, o ambiente propício para as reflexões de Freire, toda sua estruturação teórica, desde suas raízes, uma reflexão sobre a consciência e as possibilidades de sua transformação.

Hegel afirma a primazia da subjetividade sobre a objetividade, consolidando o paradigma da consciência como sendo central na constituição do conhecimento. Portanto, desde Hegel, a reflexão sobre a consciência ocupa um lugar privilegiado na filosofia. Depois de Hegel, um segundo momento filosófico aprofundou essa reflexão, até torná-la o núcleo de seu pensamento: trata-se da fenomenologia de Husserl. Essa fenomenologia trouxe um progresso considerável, enquanto foi uma meditação sobre o conhecimento e, particularmente, sobre o caráter constitutivo da consciência, seus graus e suas possibilidades.

Outra influência forte no pensamento de Freire foi o filósofo alemão Edmund Husserl, fundador da fenomenologia, um método para a descrição e análise da consciência através do qual a filosofia tenta alcançar uma condição estritamente científica. A grande preocupação de Husserl foi com a fundamentação da ciência, buscando encontrar o fundamento último e absoluto sobre o qual seria possível edificar os conhecimentos universais.

Husserl descreveu em linhas gerais a fenomenologia como uma ciência filosófica universal. Ou seja, pretende fazer da fenomenologia um método capaz de guiar o filósofo-cientista na busca de fundamen-

tação do conhecimento. Seu princípio metodológico fundamental era o que chamou de “redução fenomenológica”.

Para Husserl, de acordo com Brutscher (2005, p. 68), a evidência da existência do mundo natural não constitui uma evidência apodíctica ou uma autoevidência que possa servir de fundamentação absoluta para o conhecimento. Ela ainda não é um fato evidente, mas apenas um objeto de afirmação, um fenômeno que está aí. Com isso, também as ciências, nas suas investigações, partem do mundo empírico, ficando comprometidas, pois ao localizarem no terreno da ingenuidade e espontaneidade do mundo natural não podem alcançar a indubitabilidade absoluta.

Para Husserl, é o eu, através da reflexão e das *cogitaciones*, que dá sentido, validade e existência ao mundo. Existe apenas o que existe para mim, aquilo que é captado pela minha consciência, pelo *ego cogito* (eu pensante), de Descartes.

Ainda, o eu reflexivo, a partir da experiência que tem de si mesmo, também percebe, por associação, a existência do outro, isto é, percebe a existência de outros “eus” que experimentam a existência de forma semelhante à dele, mas que se apresentam estranhos a ele, no entanto, constituem uma comunidade de “eus”. De acordo com Brutscher (2005, p. 75), com essa forma de pensamento, Husserl pretende garantir ao eu transcendental, ao eu reflexivo, o certificado de evidência primeira e fundamentação última da ciência universal e/ou da filosofia radical, isto é, do verdadeiro conhecimento, mas evitando cair no solipsismo.

Outro ponto que chega Husserl, segundo Brutscher (2005), é relacionado à intencionalidade da consciência, pois a investigação chega, com a redução fenomenológica, à conclusão do eu enquanto condição e validação de todo o conhecimento, e essa condição não deve ser direcionada ao estudo do objeto a ser conhecido, mas à investigação do objeto na apresentação subjetiva, que ele vai chamar de intencionalidade da

consciência. A consciência, para Husserl, sempre vai estar direcionada a algo. É sempre *consciência de*, de algo para a qual ela é intencional. O Eu constitui o objeto que quer conhecer.

Chegando a essa conclusão da intencionalidade da consciência sempre estar voltada à definição do objeto de conhecimento, pelo próprio sujeito, com a consciência intencionada, a preocupação de Husserl permanece, pois se pode, a partir dessa condição, se chegar a um solipsismo. Ou seja, um isolamento do eu, esquecendo dos outros eus. Como destaca Brutscher (2005, p. 75), Husserl elabora uma possível objeção a sua tese, perguntando se a redução fenomenológica, com a constituição do eu transcendental, não tornaria o *ego solus ipse*, isto é, o eu isolado em si mesmo como sendo a única e absoluta verdade. Sua preocupação se direciona aos outros egos. De acordo com Brutscher (2005), a análise husserliana se refere ao seguinte aspecto: os outros não são simples representações e objetos representados em mim, mas são os outros. São sujeitos desse mesmo mundo. Que, assim como eu percebo e tenho experiência dos outros, estes também podem perceber e ter a mesma experiência de mim.

Segundo Husserl, a experiência ou a percepção do outro, do estranho, do *alter ego*, só é possível por analogia ou “correpresentação”, pois a experiência que fazemos do outro não é suficiente para de fato revelá-los o outro em sua riqueza de vida e de ser. E só através da experiência de si próprio, enquanto eu, enquanto sujeito, que a consciência por analogia pode experimentar a existência de outras consciências (Brutscher, 2005, p. 77).

Ainda de acordo com Brutscher (2005), Husserl chega ao que ficou conhecido como fenomenologia da intersubjetividade transcendental: o *alter ego*, o outro, é reconhecido pelo ego, o eu puro, que se constitui como mônada, isto é, consciência que se percebe e se forma

em relação ao mundo subjetivo, como sendo totalidade, constituindo assim várias mônadas, ou seja, uma comunidade de mônadas.

Considerando a problemática da relação cindida entre sujeito e objeto, percebemos que o pensamento de Husserl, ainda que fenomenológico e não dialético, é muito próximo ao pensamento idealista de Hegel e, portanto, vai sofrer do mesmo problema deste que consta em dar prioridade à consciência na constituição do conhecimento. No entanto, Husserl atenta para a existência do “outro eu”, passando, assim, a pautar a problemática da relação intersubjetiva, o que será fundamental para o pensamento de Freire.

Segundo Freire, o ser humano se constitui enquanto ser consciente ou, valendo-nos da expressão freiriana *corpo consciente*, em relação com o mundo. A consciência é uma característica especificamente humana e se constitui na relação com o mundo de forma simultânea e dialética. Quando falamos em mundo, na concepção de Freire, não podemos esquecer que aquele não compreende apenas o meio natural, mas também a dimensão cultural resultante da intervenção humana nesse meio. Logo, dizer que a consciência se constitui em relação com o mundo não significa que ela se forma apenas em relação com o meio natural, mas também em relação com os outros seres humanos. Daí a dimensão intersubjetiva da formação da consciência (Brutscher, 2005, p. 96).

A consciência em Freire se forma em relação com a alteridade, precisa necessariamente do outro para se constituir. A consciência, em Freire, jamais pode se reduzir a uma subjetividade absoluta, como consciência da totalidade. Em Husserl, a consciência sempre é *de*, de algo. Freire vai além dessa definição, definindo a *consciência com*, na qual os sujeitos se fazem conscientes *com*, com outros sujeitos e com o mundo.

Outra influência constantemente referenciada no pensamento de Paulo Freire é do filósofo alemão Karl Marx. Constantemente se fazem análises em relação ao seu pensamento, geralmente ligando o pensa-

mento freiriano de conscientização de classe com a proposta de luta de classes de Marx.

O materialismo representa a concepção epistemológica que, em oposição ao idealismo, sustenta a primazia do material sobre o ideal. Segundo essa concepção, a razão não possui condições *a priori* de conhecimentos. O modo como as pessoas produzem suas condições materiais de vida condiciona a sua maneira de conceber o mundo. A consciência é, praticamente, o reflexo da realidade concreta que consiste, centralmente, nas relações de produção da existência. Em oposição ao idealismo alemão, a concepção de Marx se fundamenta no material e não no ideal. Em reação à Hegel, ele propõe partir da terra e não do céu, ou seja, da história que é feita pelo indivíduo humano concreto, em carne e osso, e não do homem ideal, do “espírito do mundo”, que acaba em uma abstração.

Para Marx, a realidade, o mundo sensível, não é ideia pura e nem é simples objeto, mas é atividade humana concreta, enquanto práxis, isto é, ação objetiva pensada.

O conhecimento é compreendido, por Marx, como atividade ou práxis humana, sobretudo enquanto produção das condições materiais de existência. Admite que podemos distinguir os humanos dos outros animais pela consciência ou por outras características, mas, para Marx, o principal elemento de distinção consiste na iniciativa dos humanos em produzir seus meios de existência. Em suma, para o jovem Marx, o conhecimento é constituído, em última instância, pelo trabalho humano. É com trabalho que o ser humano transforma e humaniza a natureza, e esta, por sua vez, incide sobre o ser humano, deixando nele as suas marcas. Segundo Marx, é assim que se forma a cultura, a consciência, enfim, o conhecimento. Considerando a problemática do conhecimento moderno, ou seja, a relação dicotômica entre sujeito e objeto, Marx pro-

cura avançar na superação dessa cisão através do conceito de “atividade humana sensível enquanto práxis”, enquanto ação pensada.

Contudo, o problema epistemológico, próprio da filosofia moderna, enfrentado por Marx, ainda se localiza na fronteira do paradigma da consciência, consistindo, sobretudo, no problema da relação sujeito-objeto.

A presença da herança marxista no pensamento epistemológico de Freire está em sua compreensão da consciência como elaboração do mundo aqui. O pensamento de Freire se aproxima bastante da compreensão de Marx, porém, com o diferencial que se encontra na maior convicção freiriana da dimensão intersubjetiva e também reflexiva da consciência e de conhecimento. Segundo Freire, consciência do mundo significa exatamente a elaboração do mundo humano:

O suporte torna-se mundo e a vida, existência, à medida que cresce a solidariedade entre mente e mãos; a proporção que o corpo humano vira corpo consciente, transformador do mundo e não espaço vazio a ser preenchido por conteúdos.

A consciência se constitui necessariamente como consciência do mundo, por isso, é simultânea e integradamente elaboração do mundo. Conforme Freire, para realizar a passagem do suporte ao mundo, não basta, mesmo sendo necessária, a dimensão reflexiva da consciência, mas ela precisa, necessariamente, levar à ação, pois é a intervenção consciente do homem que transforma o meio natural em mundo humano: cultural, social e histórico (Brutscher, 2005, p. 96).

Para Torres (1981, p. 50), por outro lado, apesar da aparente impossibilidade de reconciliação com as influências anteriores, é necessário observar as marcas crescentes e definitivas deixadas pelo marxismo nos escritos de Freire. Mais concretamente, pode-se afirmar que o ma-

terialismo histórico tem marcado mais profundamente as análises da realidade feitas por Paulo Freire principalmente a partir de 1970.

De acordo com Torres (1981, p. 25), Freire afirma que: “[...] a consciência constitui-se como totalidade intencionada.” Freire assume a perspectiva fenomenológica na construção da consciência. Infere daí quatro possibilidades históricas na consciência: a intencionalidade, a objetividade, a criticidade e a transcendência. Diz ele que: “[...] a consciência se constitui na dialética da objetivação do homem e de sua ação sobre o mundo [...]”, mas a consciência não é nunca, para Freire, uma mera reflexão sobre a realidade material.

5 Consideração finais

Podemos concluir que Paulo Freire é um pensador que se construiu enquanto educador por sua experiência de vida. Foi influenciado pelo contexto histórico, por intelectuais da época, mas que devemos reconhecer sua capacidade de, através de estudos de sua proposta e prática educacional, ser autêntico, inovador, utópico e revolucionário.

As grandes marcas teóricas que são encontradas em suas obras originam-se da experiência educacional no nordeste brasileiro, dos intelectuais brasileiros da década de 1950 e 1960 que se pautavam no plano nacional desenvolvimentista e que buscavam através da educação transformar a condição de subdesenvolvimento do Brasil, propondo a alfabetização em massa da população.

Além do contexto histórico-político, podemos perceber a influência do humanismo cristão através de sua ligação aos movimentos católicos da teologia progressista da época. Através de sua participação no movimento JUC, que o impulsiona a conceber a educação como um ideal utópico e esperançoso de transformação e de humanização de homens e mulheres.

As influências teóricas que abordamos estão relacionadas à influência do personalismo, apresentado por Mounier, de onde Freire busca compreender e propõe a valorização da condição humana do homem em sociedade. O existencialismo cristão, defendido principalmente por Karl Theodor Jaspers (1883-1969), que apresenta a existência humana como uma construção feita pelas escolhas dos homens condicionadas à sua liberdade. As teses defendidas por Freire estão em alguns pontos em consonância com essas teorias, defendendo e dando ao homem a condição e responsabilidade na construção de seu destino.

Freire buscava ainda iluminar as dúvidas e seus projetos por meio de constantes e diversas leituras, especialmente de pensadores, entre eles Husserl, Hegel e, sobretudo, Marx. Assim, Freire pôde perceber a relação existente entre fatalismo histórico e ausência de consciência de classe e compreender que, à medida que os trabalhadores se comprometem politicamente, se organizam e lutam pela transformação da sociedade, vencem o fatalismo histórico e se tornam os sujeitos da história (Brutscher, 2005, p. 92).

Referências

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire**. 18. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRUTSCHER, Volmir José. **Educação e conhecimento em Paulo Freire**. Passo Fundo: IFIBE, 2005.

DICKMANN, Ivo. **Formação de educadores ambientais: contribuições de Paulo Freire**. 2015. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

FEITOSA, Sônia Couto Souza. **Método Paulo Freire: a reinvenção de um legado**. 2. ed. Brasília: Liber Livros Editora, 2011.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire: uma história de vida**. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

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

GADOTTI, Moacir. É possível aplicar o método Paulo Freire hoje? In: _____. **Educação e compromisso**. Campinas: Papyrus, 1985.

JORGE, Simões. **Sem ódio nem violência: a perspectiva da libertação segundo Paulo Freire**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

NOGARE, Pedro Dalle. **Humanismos e anti-humanismos: introdução à antropologia filosófica**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Origens e prospectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 25-37, jul./dez. 1989. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n2/v25n2a03.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

SIMÕES, Jorge. **Educação Crítica e seu método**. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

SOUZA, Ricardo Timm de. **As fontes do humanismo latino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

TORRES, Carlos Alberto. **Leitura Crítica de Paulo Freire**. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

A educação ambiental a partir da *Educação como prática da liberdade* de Paulo Freire

Ivan Luís Schwengber

Ivo Dickmann

1 Introdução

O objetivo do texto é ambientalizar o problema da Educação Ambiental dentro da obra freiriana enquanto prática educativa emancipadora, o que será denominado como pedagogia libertadora. Na intenção de demonstrar a possibilidade de pensar e fazer a Educação Ambiental dentro da concepção educativa de Freire. Responderemos, minimamente, a seguinte questão: como é possível falar em Educação Ambiental como prática da liberdade? Esse problema é genérico, e preâmbulo para situar a obra de Freire em confronto com a Educação Ambiental.

As obras de referência de Paulo Freire estão centradas nos primeiros escritos da década de 1960, cuja problemática gira em torno da educação libertadora e humanizadora. O objetivo é delineado dentro da obra *Educação como prática da liberdade* (1967), e dialogando com o conjunto dos textos que tematizam a libertação, no que nos referimos à primeira parte das obras do autor, são: o texto anterior *Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo* (1963), e texto posterior, a clássica *Pedagogia do oprimido* (1970).

O ser humano é um ser de práxis dialógica e realiza sua vocação ontológica de *ser mais* no processo de humanização¹. Está na possibilidade da ação humana em seu contexto *ser mais* ou *ser menos*; seres humanos podem se humanizar e desumanizar. A desumanização não pode ocorrer como vocação ontológica, mas somente “dentro da história”, num contexto geral desumano (Freire, 2016, p. 40).

Ao afirmar homem e mulher como seres de relações, Paulo Freire os coloca situados e datados, o que nos permite dizer que, enquanto humanos, podem fazer-se mais humanos, criando condições para sua contínua humanização. Por isso, nessa visão, que põe homem e mulher como sujeitos de sua história, afirma-se uma concepção sociopolítica e pedagógica – fruto de uma práxis dialógico-libertadora. (Dickmann, 2010, p. 12).

A educação é uma ação libertadora que, através da práxis dialógica, permite concreta e historicamente libertar os seres humanos, mas também pode servir para oprimir. Quanto mais integrada e situada a práxis pedagógica *no e com* o mundo e em seu contexto, tanto mais libertadora. A opressão justamente ocorre quando os homens não compreendem e não agem na sua situação e seu contexto. A opressão é a desumanização, tanto no aspecto individual quanto no aspecto coletivo. É na relação com o mundo e com as outras pessoas dentro de situações diferentes e específicas que se pode compreender e justificar processos sociais e culturais em relação aos processos de humanização e de desumanização.

1 “A relação antagônica entre humanização e desumanização se constitui a partir da ação de homens/mulheres sobre a realidade concreta, sempre no intuito de permanência ou de transformação. Com isso, a ação humana que perpetua ou modifica uma dada condição social se constitui, na prática, como uma ação político-cultural de opressão ou de libertação. Por isso, a posição de Freire por uma ação educativa radicalmente democrática e humanizadora.” (Mendonça, 2008, p. 48).

O ser humano enquanto sujeito pode ser consciente de sua época e de sua situação, se essa situação coopera para o processo de sua emancipação ou não. Uma consciência que pode captar o processo do espírito de sua época integrando-se a sua cultura e participando de seu mundo com ações transformadoras e libertadoras. Uma consciência que somente pensa no interesse particular, ou de um grupo ideológico, em detrimento a de outras pessoas, não é autêntica, é consciência opressora; só é autêntica quando promove a vida de si e dos oprimidos.

A educação é práxis transformadora que ocupa lugar central no processo de humanização, que em termos de sociedade apresenta-se como uma democracia: quando há seres humanos livres quando participam ativamente de sua sociedade, de sua cultura. Essa é a integração com o mundo da cultura, que tem reflexo no mundo da natureza. É pela educação dialógica que contribuimos para transformar o mundo, um mundo mais consciente, uma sociedade mais democrática, e essa práxis também afeta o mundo da natureza. A práxis educativa é uma ação que promove a humanização – ser mais –, e essa plenitude somente é possível num ambiente sustentável. Uma educação ambiental/ecopedagogia emancipadora deve ser uma educação sustentável. A sustentabilidade do mundo da natureza é a humanização planetária.

A sustentabilidade no sentido amplo: “A sustentabilidade que defendemos refere-se ao próprio sentido do que somos, de onde viemos e para onde vamos.” (Gadotti, 2008, p. 46). A Educação Ambiental libertadora do sujeito e do mundo-natureza, porque o ambiente é o mundo da natureza também enquanto o mundo da vida biológica. O mundo-natureza vem sendo destruído de forma drástica pela ação dos seres humanos.

A cultura é o conjunto das ações e das formas humanas de ser, de uma espécie de vida, a vida humana, que está alterando profundamente o planeta e outras formas de vida. Alteração que está pondo em

risco o equilíbrio da vida e da própria existência humana. O único ser consciente e capaz de realizar ações intencionais é o ser humano; este necessita compreender os efeitos dessa cultura destrutiva e opressora, assumir responsabilidade e, através de práxis dialógica, educar para uma cultura sustentável, democrática e libertadora:

O mundo-natureza é limitado, seus recursos são escassos. O uso irracional desses recursos e a relação do ser humano com eles precisam ser repensados criticamente, problematizados. E para tanto, em nossa época ocorre uma alternativa justificada e válida, que se convencionou chamar de Educação Ambiental. (Dickmann, 2010, p. 15).

O mundo da natureza é limitado enquanto fonte de recursos materiais, mas é inesgotável enquanto possibilidade da vida humana. O homem integrado ao mundo da natureza, em diálogo e amor, permite uma vida plena. O ponto de partida é analisar a posição do homem no mundo, considerando: A compreensão que deriva da estrutura freiriana da *Educação como prática da liberdade* (1967) e a Educação Ambiental como socioambiental derivada do conceito antropológico de cultura.

2 Uma visão da Educação como prática da liberdade

Quais as possibilidades de pensar e fazer Educação Ambiental enquanto educação crítica e libertadora? O objetivo é investigar o que significa o papel libertador da educação e potencializar assim o argumento discursivo e epistemológico freiriano para fazer Educação Ambiental libertadora. O homem existe no mundo, com outras pessoas, estabelecendo relações. Essas relações produzem alterações no homem e no mundo, produzindo a cultura, que é chamada pelo autor, no livro de 1967, de “conceito Antropológico de Cultura” (Freire, 1967, p. 108). A

cultura é humanizadora, mas não o é espontaneamente, portanto, necessita ser educado para tanto. Esse tipo de educação como resistência à opressão é a práxis libertadora.

Essa relação do homem *no* nem sempre é *com* o mundo. No que se referem ao mundo da natureza, essas alterações têm sido extremamente desastrosas em termos de sustentabilidade do planeta. Para responder como é possível fazer uma Educação Ambiental nos termos emancipadores e humanistas temos que compreender o papel humanizador da cultura, e como as ações humanas produzem opressão ou desumanização. Doravante, a compreensão do ambiente que é permeada pela cultura, ou seja, ação humana coletiva é considerada como sinônimo de educação socioambiental², que significa que o mundo sofre interferências do ser humano. O mesmo mundo é o mundo da cultura e o mundo da natureza:

Partíamos de que a posição normal do homem [...] era a de não apenas estar no mundo, mas com ele. A de travar relações permanentes com este mundo, de que decorre pelos atos de criação e recriação, o acrescentamento que ele faz ao mundo natural, que não fez, representado na realidade cultural. E de que, nestas relações com a realidade e na realidade, trava o homem uma relação específica – de sujeito para objeto – de que resulta o conhecimento, que expressa pela linguagem. (Freire, 1967, p. 104).

Essa posição do homem de estar *no* mundo e *com* o mundo é marca característica da integração do homem, inserido na realidade. A realidade é o mundo em dois aspectos, o mundo da natureza e o mundo

2 Educação Ambiental sob a pedagogia de Paulo Freire nunca será uma Educação Ambiental conservadora, como tratamos em educar, educamos os seres humanos e não a natureza, logo sempre é uma ação cultural e social: “[...] é imprescindível a compreensão da complexidade da realidade e das problemáticas socioambientais, tendo como base o diálogo interdisciplinar.” (Dickmann, 2010, p. 25).

da cultura, respectivamente. E no sentido epistemológico, o mundo é objetivo. Freire utiliza-se da estrutura da relação sujeito e objeto, demonstrando que o mundo é o objeto, nesse sentido, exterior ao sujeito. O mundo é o espaço da ação humana, o mundo natural é alterado pela ação humana adquirindo assim significado cultural. A relação é dialógica e dialética, produzindo algo a mais na realidade natural, ou seja, acrescentando algo à natureza, e conseqüentemente numa via de mão dupla, humanizando a si e ao mundo, produzindo conhecimento e linguagem, e é nesse sentido que o homem está *com* o mundo. Ao passo que estar no mundo sempre é com o mundo no sentido autêntico da integração.

A cultura é produto do diálogo dos homens no e com o mundo; conseqüentemente, a relação entre os homens transforma o ser humano e transforma a natureza. A posição natural do homem é estar integrado ao mundo – natural e culturalmente –, mas por uma tragédia ocorre suspensão do homem, o que é a desumanização (Freire, 1967), ou opressão (Freire, 2016), que é a falta de liberdade.

Existem, portanto, dois caminhos possíveis, o da humanização e o da desumanização. A liberdade humana pode precipitar-se à falta de humanização, que em si nega a própria liberdade; é uma espécie de autonegação, do outro e do mundo. A desumanização é uma contradição insustentável. O ser humano e o mundo são humanizados na relação, cabe à educação esse papel de libertação: a educação é assim uma ação cultural. A opressão sempre é produto histórico e cultural, é uma opção errônea, nunca uma vocação ontológica e nem sequer uma vocação histórica e cultural:

A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do *ser mais*. É distorção possível na história, mas não vocação

histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como ‘seres para si’, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos*. (Freire, 2016, p. 41).

Se acreditarmos na *naturalização* da opressão, a educação perde o sentido. Tratar como destino dado a destruição natural é abdicar de todo o sentido e capacidade de atuação e transformação do ser humano. Paulo Freire é um filósofo-pedagogo da esperança, que acredita na possibilidade de transformação do ser humano e conseqüentemente uma responsabilidade ética³. Cabe investigar o papel da cultura no processo de libertação. Que tipo de cultura e que tipo de educação.

O conceito antropológico de cultura como produto da ação humana, portanto, em sociedade a cultura é o que permeia a relação intersubjetiva e, também, são objetos de relações de poder, servindo para oprimir. Todas as relações de poder que oprimem são denunciadas por Freire; assim, elitizar a cultura a certo grupo excluindo da participação o povo é uma relação opressora, e cabe à educação demonstrar que a

3 “O problema em questão não é só a responsabilidade de conservar a vida, através do conhecimento científico e técnico, mas de enriquecê-la, visando à vida plena de todos os seres do Planeta, indo contra uma perspectiva de exploração ilimitada dos bens naturais. É tempo de se utilizar toda a sabedoria humana para tornar o mundo qualitativamente mais habitável. Nessa ótica, é preciso acreditar que o ser humano pode mudar a si mesmo e mudar sua relação com o meio, superando o modo de produção e consumo insustentáveis, que degradam os bens naturais e, ao mesmo tempo, escraviza e explora o próprio ser humano. Nesse sentido, é imperativo agir responsabilmente diante de si e de todos os outros seres, conhecendo os limites e potencialidades dos bens naturais e culturais, bem como administrando esses bens de forma sustentável.” (Dickmann, 2010, p. 16).

cultura é uma qualidade de todas as pessoas e grupos sociais e, nesse sentido, democrática. Somente uma educação atenta a esse conceito antropológico de cultura é capaz de libertar. Uma Educação Ambiental que pretende ser libertadora tem como pressuposto mínimo libertar não um grupo, nem criar guetos de pessoas que vivam em um ambiente sustentável, mas deve ser um projeto humanitário para todas as pessoas e em todos os espaços e, assim, promover a vida, condição mínima para ser livre.

A seguir será demonstrado o que Freire pretende com educação como prática da libertação e relação dialógica do homem e no mundo.

2.1 A educação no projeto de libertação

A educação emancipadora quer libertar o homem de uma condição opressora e desumana. Para tanto, só tem sentido falar em libertação do homem se se supõe que ele não esteja livre, isto é, seja oprimido de alguma forma ou, no mínimo, seja potencialmente livre. Acreditar na educação como projeto de libertação tem como pressuposto de que a opressão tem certa intencionalidade, a falta de liberdade é uma ação humana e uma questão cultural, social ou política, em suma, produzida por outros seres humanos.

A questão freiriana *Educação como prática da liberdade* (1967) supõe que a educação tenha o poder de libertação do ser humano de uma situação de opressão, uma libertação que não aparece com salvação exterior. Que tipo de educação seria capaz de libertar? Compreender que a educação tem essa potencialidade libertadora é um aspecto característico de Paulo Freire, uma educação que promova a condição do ser humano ser sujeito. A educação libertadora é transformadora e comprometida, enfrenta a problemática da opressão e corajosamente

possibilita ao educando enfrentar os perigos, mas não sem conhecimento crítico, que compreende a causalidade e os mecanismos de opressão:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio 'eu', submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica de seus 'achados'. Há uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. (Freire, 1967, p. 90).

A educação numa discussão corajosa da problemática do nosso tempo postulada neste trabalho é a questão ambiental: educação ambiental. Dentre as problemáticas que vivenciamos, como problemas de conflitos sociais, políticos, riscos da democracia e violências, circunstanciamos a centralidade do problema ambiental. Este muitas vezes aparece ausente do cotidiano, mas que está no substrato de toda a existência humana. O perigo do nosso tempo é não atentarmos para a problemática ambiental e passarmos despercebidos acerca da profundidade da questão, que permeia a vivência e toda a existência humana no planeta. “A Educação Ambiental, à qual nos referimos como Libertadora, está comprometida pela construção de sujeitos críticos e emancipados, envolvidos e interessados na transformação da realidade [...]” (Dickmann, 2010, p. 23) para um mundo mais humano em todas as suas dimensões.

A questão ambiental é uma questão cosmológica profunda, que necessita revisar o lugar do homem no mundo, repensar nossos conceitos mais profundos sobre a existência e nossas práticas de vivências. Necessitamos fazer uma educação ambiental enquanto luta diária para

conscientizar e manter a sobrevivência da vida plena em todo o sentido humanitário *do e no* planeta.

Sobrevivência esta que, muitas vezes, está inserida no ego da civilização, do Eu solitário, de acreditar que o homem está acima das outras espécies (Freire, 1967). Assim, a humanidade alimenta um tipo de egocentrismo perverso, numa noção pejorativa de humanismo, como se o mundo estivesse à disposição da exploração do homem. Para piorar a situação, como se a natureza estivesse à disposição de certo grupo de seres humanos, uma elite, por isso o viés ideológico da educação ambiental. Questão esta que precisa ser pautada no diálogo educacional dentro da instrumentalidade educacional enquanto social e política.

O outro não pode fugir do horizonte do diálogo da educação ambiental, por isso a característica socioambiental, o outro *no e com* o mundo, assim como em nome de uma cultura se desintegra o homem, desintegramos no mundo diversas formas de vida, como espaços de vivência. A questão ambiental é social e política, porque necessita essas relações de poder conjuntas na práxis socioambiental.

Tratar da educação ambiental em Freire nessa perspectiva é um ato de rebeldia, para propor um tipo de educação e práxis que ultrapasse a ingenuidade do tratamento das questões ambientais, como questões isoladas ou consequência natural das mudanças físico-químicas da matéria, ou, ainda, consequência de mudanças climáticas e evolução biológica. A obra de Freire sempre mantém a responsabilidade do ser humano.

A pedagogia freiriana é uma indignação, não aceitação de uma sociedade que oprime, que exclui e desintegra uma grande parte da humanidade do processo de humanização. É uma educação comprometida com o sistema, uma rebeldia contra um sistema de Educação Ambiental que pretende segmentar a problemática, tratando e encerrando em momentos pedagógicos isolados e fragmentários. A educação ambien-

tal como reflexo das relações intersubjetivas, justiça sociais e políticas. Contra a visão de naturalização dos problemas ambientais, como sendo fatalistas ou de irreversibilidade histórica e catastrófica. Homens e mulheres possuem o compromisso ético, capaz de tratar científica e metodologicamente o problema ambiental na educação. Essa naturalização é desumana e opressora, desintegra o homem de sua realidade, aceitando passivamente o destino. A Educação Ambiental como produto da ação humana na natureza, um ser humano alfabetizado sobre sua realidade pode libertar-se do fatalismo.

Uma educação que faz opção, opção pelo povo. Educação que implica numa libertação política, com forte dimensão utópica. “Por uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesmo, tivesse o homem e no povo sujeitos de sua História [...]” (Freire, 1967, p. 35), uma prática transformadora e que liberta:

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma ‘educação’ para a ‘domesticação’, para a alienação, e uma educação para a liberdade. ‘Educação’ para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito. (Freire, 1967, p. 36).

A opção de Freire de libertação através da prática educativa implica em não elitizar a educação, e, como consequência, a educação ambiental consciente da opção pelo povo e com o povo. Um povo que deixa de ser massificado. Um povo com identidade humanizada. Com estudantes inseridos em seu mundo. No mínimo, a prática libertadora refuta as práticas educativas ambientais, que compreendem o tratamento isolado da ação humana, como se os seres humanos fossem expectadores. A compreensão ambiental freiriana faz giro antropológico, que

está nos primórdios da filosofia e da educação: o homem como centro. Um homem não enquanto um ser ideal, racional e nem individual, mas enquanto corpo consciente, que sonha e que atua no e com seu mundo.

Então, compreender reciclagem, coleta seletiva de lixo, plantio de árvores é um ato educativo do sujeito, que liberta, que repensa sua prática cotidiana de relação com o meio ambiente. Que sabe que o rio não tem problema, mas que a forma como nós seres humanos nos relacionamos com os rios é que talvez seja o problema. Em suma, levar Freire a sério na educação e na educação ambiental é comprometer-se eticamente, é comprometer-se com a transformação. Na *Pedagogia do oprimido* (1970), radicaliza a educação engajada na política e na distribuição de renda e relações de poder, um efetivo engajamento ideológico e político para a libertação.

Enquanto na *Educação como prática da liberdade* (1967) implica numa leitura da educação como instrumento de libertação⁴, o que não exclui a atuação política:

Estávamos, assim, tentando uma educação que nos parecia a de que precisávamos. Identificada com as condições de nossa realidade. Realmente instrumental, porque integrada ao nosso tempo e ao nosso espaço e levando o homem a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito. (Freire, 1967, p. 105).

A escola e a educação não são instrumentos de adaptação ao mercado de trabalho, à cultura dominante, mas ao contrário, por isso ler e problematizar a questão sob esta perspectiva exige respondermos à pergunta: Tem a educação o poder de ser um instrumento de trans-

4 Já em 1982, ainda sob a dor da ditadura, reconhece sua falta da dimensão política: “Quer dizer, a educação enquanto ato de conhecimento é também e por isso mesmo um ato político. [...] Por exemplo, em *Educação como prática da Liberdade* eu não fiz referência um minuto sequer a esta natureza política da educação.” (Freire, 1983, p. 97).

formação? Como instrumento de integração do homem na realidade e emancipação do sujeito. E no nosso caso, a educação ambiental tem poder de mudar a forma como nós seres humanos nos relacionamos com a natureza e humanizar nossas relações. A educação instrumental para integração no mundo.

2.2 A integração e o diálogo: homem, natureza e cultura

O homem *no* e *com* o mundo é o ponto de partida para compreender o lugar do homem no mundo, sendo crucial para entender a relação homem e mundo da natureza, que pode ausentar-se sutilmente da reflexão quando não consideramos com o mundo da natureza. E tem um sentido epistemológico que é a relação de sujeito e objeto. Um homem, sujeito, que está travando relação com o mundo, objeto, neste movimento facilmente compreendemos o mundo objeto como passível de dominação. O conceito de domínio é bastante problemático para a relação homem e natureza. Em sua obra *Educação como prática da liberdade* (1967) coloca o homem *no* e *com* o mundo:

As relações que o homem trava *no* mundo *com* o mundo (pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas) apresentam uma ordem tal de características que as distinguem totalmente dos puros contatos, típicos da outra esfera animal. Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. (Freire, 1967, p. 39).

Essa formatação da discussão do mundo enquanto realidade objetiva, muito próxima de uma reflexão fenomênica e epistêmica, é usada essencialmente nos seus primeiros escritos, pois o problema de Freire não

era a origem do conhecimento⁵. O homem no mundo, mas inserido dentro do mundo é um aspecto que é próprio da noção husserliana que constitui o mundo da vida. O mundo não se esgota num objeto passivo, mas assume um aspecto constitutivo, porque Freire demonstra que precisamos estar intimamente próximos do mundo: “Freire pretende mostrar que a consciência e a realidade se constituem simultaneamente.” (Brutscher, 2005, p. 24). Essa conexão *com e no* mundo é a integração do homem.

A expressão *no e com* o mundo é sempre reiterada, e demonstra que o mundo não é mero objeto, e não se esgota passivamente no conhecimento teórico e é o horizonte de ação, onde é possível transformar a realidade, fazer educação.

O conhecimento como transformador do sujeito e do objeto: “Conhecer é *estar sendo com* o mundo. Não mais como simples suporte ou meio natural; é o mundo humano com a dimensão história e cultural.” (Brutscher, 2005, p. 24). O conhecimento potencializa homem e mundo, produzindo a cultura. O conhecimento em sua dimensão dialética, que transforma sujeito e objeto, produzindo algo elevado à cultura. Aqui cabe observar que o mundo natural é somente objeto de conhecimento hipotético, porque sempre já sofre efeitos do sujeito, seja em termos epistêmicos, o sujeito intencionalmente compreende o objeto; seja enquanto horizonte dialético em que há uma *práxis* transformadora do mundo.

O mundo é sempre o mesmo mundo do horizonte da vida em suas duas dimensões: “A distinção entre os dois mundos: o da natureza e o da cultura.” (Freire, 1983, p. 116). O mundo é a realidade objetiva, passível de ser conhecida e transformado, e existe independente do homem. O estar no mundo do homem não pode se esgotar na objetividade, e sim

5 “A pergunta central não é mais sobre a origem do conhecimento, mas sobre as condições histórias e sociais do desenvolvimento. O problema epistemológico passa a ser a relação entre sujeitos mediados pela realidade objetiva.” (Brutscher, 2005, p. 23).

enquanto sujeito interferidor e não se “esgota na passividade” (Freire, 1983, p. 100), e que sofre alterações enquanto sujeito.

Tudo que existe de alterações no mundo é produto da cultura, efeito da ação do homem: o conceito antropológico de cultura:

A distinção entre os dois mundos: o da natureza e o da cultura. O papel ativo do homem *em* sua e *com* sua realidade. O sentido de mediação que tem a natureza para as relações e comunicação dos homens. A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições ‘doadas’. A democratização da cultura – dimensão da democratização fundamental. O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, *no* mundo e *com* o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto. (Freire, 1983, p. 116).

Nessa passagem, Freire volta a falar da dupla dimensão do mundo, e o papel do ser humano como ativo na transformação da realidade. Com essa noção de mundo, o conhecimento deixa de ser sujeito e objeto, para tomar dimensão intersubjetiva. E a integração necessita passar pelo diálogo. “O problema epistemológico passa a ser a relação entre sujeitos mediados pela realidade objetiva. Conhecer não se reduz a registrar ou aprender algo dado, mas requer comunicação interativa entre sujeitos em torno da realidade.” (Brutscher, 2005, p. 23). O mundo enquanto horizonte de relações, e a integração deve ser dada mediada pelo outro sujeito. O mundo da cultura como horizonte da mediação entre sujeitos, necessitando da democratização, que ocorre através da educação. Mas

pensar o mundo da natureza como mediação entre sujeitos, como pressuposto para humanização, é o escopo de pensar a educação ambiental.

O homem como sujeito ativo de humanizar, de transformar o mundo. O projeto de Freire é uma demonstração de confiança no gênero humano, na ação humanizadora da cultura. Dessas alterações culturais, produtos humanos de que trata a educação. A posição normal do homem no mundo é de estar *com* o mundo, de forma integrada, de forma dialógica. Esta posição integrada do mundo, no processo histórico é “desgarrada”. Essa posição ontológica de integração encontra inicialmente no existencialismo sua discussão até confluir na teoria crítica⁶.

A educação tem o papel de integrar o homem ao seu mundo através da cultura, assume papel de libertação, em sentido filosófico:

Não houvesse esta integração que é uma nota de suas relações e que se aperfeiçoa na medida em que se critica – fosse ele apenas um ser de acomodação ou de simples ajustamento e a história e a cultura – domínios exclusivamente seus – não teria sentido. Por isso, toda vez que se tem suprimido a liberdade humana, queda ele um ser meramente ajustado ou acomodado. Sacrifica-se e compromete-se assim a disposição ontológica para a integração. (Freire, 1983, p. 101).

A educação reintegra o homem ao mundo, que em Freire é marca da liberdade humana. Libertar-se é compreender o mundo de forma crítica. A *Pedagogia do oprimido* (1970) trata do “corpo consciente”, em que os homens “vivem uma relação dialética entre condicionamentos e sua liberdade” (Freire, 2016, p. 125). Encontrando-se em “situações-limites” que necessitam ser superadas. A pedagogia aceita a sugestão

6 Recorrendo em autores como Gabriel Marcel e Karl Jaspers no texto “Conscientização e Alfabetização” até recorrer a autores como Fromm e Marx na *Pedagogia do oprimido*.

da antropologia: impõe-se pensar e viver “a educação como prática da liberdade” (Fiori, 2016, p. 29).

Esse projeto de libertação encontra, assim, o homem condicionado, mas ao mesmo tempo superando seus condicionamentos. O problema dessas situações-limites é quando são impostas e produzidas pelo próprio homem, isso gera o papel político da educação, porque envolve uma disputa de poder. Pensar a educação nesse processo de libertação é pensar a integração com o mundo, é compreender-se corpo consciente de mundo da natureza e mundo da cultura. A questão ambiental enquanto questão essencialmente cultural, somente podemos educar seres humanos a viver de forma diferente com a natureza.

Os aspectos cultural e social da questão ambiental são o princípio fundante da educabilidade do ser humano: conceito antropológico de cultura. Essa libertação através da educação insere o homem no debate, no processo de emancipação⁷ que é também sociológico, pois se insere na sociedade em que vive.

No livro *a Educação como prática da liberdade* (1967) teremos este duplo aspecto da educação como processo de libertação: o da consciência (aspecto subjetivo) e da democratização (aspecto sociológico), no qual a cultura se desdobra. Postularemos a relação cultura e mundo natural com a possibilidade de pensar “Educação Ambiental como Prática da Liberdade”. Surgindo um problema que o ser humano acrescente, se ele humaniza através da cultura, o que ocorre com os problemas ambientais? Por que a ação do homem causou danos para o meio ambiente? E, por fim, pode a educação transforma a realidade? Qual a dimensão transformadora da educação ambiental?

7 Freire, em seu discurso em 2 de abril de 1963, no encerramento de Angicos, fala: “Não fez a árvore, não fez o homem, não fez o pássaro, não fez o porco. A parti daí, começamos a definir dois mundos: o mundo da natureza e o mundo da cultura – o homem então se integra pouco a pouco nos debates como um ser realmente capaz de criar.” (Gadotti, 2014, p. 52).

Prerrogativas da educação ambiental freiriana: Se o mundo natural sofre efeito do homem, é o homem que precisa alterar sua relação com o mundo. E educação é possibilidade de transformação do mundo através da cultura. Cultura é acrescentamento no mundo, e o que percebemos até agora em termos ecológicos, é que no mínimo nossa civilização não acrescentou nada.

3 A ecopedagogia enquanto educação ambiental libertadora

A ecopedagogia, dentro da tradição de Paulo Freire, que não difere do movimento conhecido da educação ambiental, na qual não discutiremos suas nuances: “A Ecopedagogia não se opõe à Educação Ambiental. Ao contrário, para a Ecopedagogia, a Educação Ambiental é um pressuposto básico. A Ecopedagogia incorpora-a e oferece estratégias, propostas e meios para a sua realização concreta.” (Gadotti, 2010, p. 43).

A aproximação com o projeto libertário da educação ambiental como aprofundamento da noção de mundo da natureza permeado pela cultura expandida globalmente. Nos termos de humanização da natureza, o que a ecopedagogia, marcada muito pela problemática social, chamara de cidadania planetária.

O homem integrado ao mundo natural, sabedor de que há efeitos culturais sobre o espaço geográfico, é integrado em sua época, em seu espaço e tempo: “temporalizar os espaços geográficos”. O homem integrado com sua realidade natural compreendia que foi criada e recriada, por ação dos próprios semelhantes; é ciente de que nem sempre humanizou o mundo natural. Que não se relacionou com seu mundo-natureza, mas sobre ele dominou, o que resultou em inúmeros problemas ambientais. Que enquanto *fazedor* humano, sua práxis no olhar ambiental

precisa ser repensado. Compreender que as relações do homem com o mundo natureza em algum momento tornou-se nociva. A educação ambiental é assim, a “tarefas de nossa época”, em que homens e mulheres integram-se ao mundo “apreendendo temas e tarefas de sua época” (Freire, 1967, p. 44).

Este ponto para a libertação é crucial

[...] o reconhecimento de que as mudanças e transformações do mundo e dos homens e mulheres somente serão possíveis a partir das relações dos seres humanos com o mundo e com eles próprios, o que implica numa *práxis* que se efetiva nos tecidos históricos e culturais. (Mendonça, 2008, p. 52).

A libertação somente ocorre a partir de uma mudança epistemológica profunda, um pensar o ambiente de forma “radical”, somente assim ocorre o “enraizamento da integração”, como dizia Freire (1967, p. 42). Um conhecimento que uma conscientização da questão ambiental, capaz de libertar o homem e humanizar a relação com o mundo-natureza, que é uma relação sustentável. Ter uma consciência crítica é compreender-se como causador da destruição do mundo-natureza, e que nossa cultura precisa buscar outros rumos na convivência planetária.

É preciso reconhecer que na instância social o discurso da naturalização das catástrofes ambientais está inserido num jogo de poder. Em termos freirianos, é compreender a nossa sociedade em trânsito ambiental, de que o homem precisa se integrar com o mundo compreendendo as contradições e jogos de interesses, que pretendem manter a massa aquém da vida. Uma relação intersubjetiva que oprime, que quer manter o povo aquém de uma “cidadania planetária”, de uma “democratização do mundo”, e por consequência democratização da sustentabilidade, que não compartilha o acesso aos recursos naturais provenientes da exploração predatória e capitalista.

Manter o povo sectário da questão ambiental é parte do interesse, vender soluções prontas para gerar lucro para uma classe opressora. Uma educação ambiental como prática da liberdade deve, portanto, ser um diálogo que alfabetize às questões ambientais, com uma linguagem que seja mediadora a partir do contexto dos estudantes. A palavra como capaz de ser dita enquanto libertação e denúncia, que seja capaz de remeter a um mundo sustentável.

Uma palavra capaz de libertar, somente assim a educação é instrumento de libertação, do ser humano e do mundo. Uma educação que permita o homem realizar sua ontológica vocação de ser sujeito, nosso tempo e nosso espaço, requerem pensar sob o ponto de vista do da natureza, a sustentabilidade enquanto condição para realização da ontológica vocação.

A conscientização das questões, da urgência de pensar o ambiente sustentável é pressuposto para um ser consciente de sua realidade: “Uma Educação Ambiental que contribua na construção de sociedades sustentáveis demanda adentrar na complexidade das questões socioambientais.” (Dickmann, 2010, p. 40). A sustentabilidade é o equilíbrio da integração do homem com o mundo da natureza e o mundo da cultura:

Estou convencido de que a sustentabilidade é um conceito poderoso, uma oportunidade para que a educação renove seus velhos sistemas, [...] e introduza uma cultura da sustentabilidade e de paz nas comunidades escolares, a fim de serem mais cooperativas e menos competitivas. De qualquer forma nós necessitamos adaptar esse conceito as diferentes realidades. (Gadotti, 2008, p. 39).

A sustentabilidade deve ser marcada pelos regionalismos, pelas culturas em seus contextos. Partindo do contexto, situado e datado, é possível integrar homem para sua época, educar para sustentabilidade. O conceito de educação para o desenvolvimento sustentável, segundo

Gadotti (2008, p. 39), precisa ser integrativo e interativo. E nesse sentido aproxima-se na proposta libertária de Freire, pois integrar o homem ao mundo, mediado pela complexidade das relações que se compartimentam, para que o homem e mundo não sejam tratados fragmentariamente; e ao mesmo tempo ser interativo, no sentido freiriano, “[...] integrando-se ao espírito delas, se aproprie de seus temas fundamentais, reconheça suas tarefas concretas [...]” (Freire, 1967, p. 43), não sendo excluído da órbita das decisões.

A educação para o desenvolvimento sustentável é uma fratura no sistema de ensino para mudar o futuro: “Contudo, não é suficiente mudar o comportamento das pessoas, nós necessitamos de iniciativas políticas.” (Gadotti, 2008, p. 38). Segundo Gadotti, é uma luta política radical, que precisa desmontar o sistema capitalista, que oprime o ser humano e a natureza.

Porém, há de se observar que o termo “desenvolvimento sustentável” envolve um risco. Não podemos isolar desenvolvimento sustentável, não é desenvolvimento sustentável em certo aspecto, mas em todas as dimensões deve incluir problemas sociais e culturais. “Os problemas de que trata a ecologia não afetam apenas o meio ambiente. Afetam o ser mais complexo da natureza que é o ser humano.” (Gadotti, 2008, p. 50). Não há sustentabilidade parcial. Assim, também o termo desenvolvimento está diretamente ligado a um sistema capitalista, “[...] remetendo-se sempre a um único padrão de industrialização e de consumo.” (Gadotti, 2008, p. 50).

Para manter o conceito de educação para o desenvolvimento sustentável deve-se manter na “sustentabilidade planetária”: “O desafio é mudar a rota e caminhar em direção à sustentabilidade por uma outra globalização [...]” (Gadotti, 2008, p. 67), que engloba a dimensão do mundo da natureza (mutabilidade ecológica, ambiental e demográfica) e o mundo da cultura (sustentabilidade cultural, social e política).

A ecopedagogia é mais ampla que a educação para desenvolvimento sustentável. A solução prática para evitar a polissemia do termo, é pensar em desenvolvimento sustentável como um desenvolvimento que permita a vida plena e sustentável: “[...] um modo de vida de bem-estar e de bem viver para todos, em harmonia (equilíbrio dinâmico) com o meio ambiente: um modo de vida justo, produtivo e sustentável.” (Gadotti, 2008, p. 52).

4 Considerações finais

A educação ambiental freiriana como prática a liberdade pretende libertar o homem de sua condição de oprimido e, conseqüentemente, promover sua humanização. Significa uma liberdade que leva a humanização do sujeito e de sua relação como o mundo. Uma relação provida de responsabilidade ética sobre o meio em que vive, é de sua responsabilidade a promoção da vida, especialmente a dignidade da vida humana. O conceito antropológico de cultura não egocêntrica, em torno da espécie *homo*, mas o compromisso do humanoide frente a outras espécies, o compromisso ético frente ao planeta. A condição de liberdade humana em fazer história, participar de todas as dimensões existenciais e de integrar-se no curso na natureza.

Uma liberdade plena e planetária: “As liberdades estão hoje interligadas planetariamente. Por isso, a democracia precisa também ser planetária e radical.” (Gadotti, 2008, p. 52). Daí a condição de se falar educação ambiental como prática da liberdade implica em falar em democracia, como já apregoava Freire. A radicalidade da proposta de Freire desemboca numa profundidade que supera a relação do homem com o planeta, mas a condição de que o ser humano é um ser inacabado e educável, mas que participa de sua conscientização intencionalmente.

O mundo não é somente suporte da vida, mas constituinte da natureza humana. Educação que ultrapassa o conhecimento técnico, mas é consciência, é corpo consciente, é uma educação que ensina os sentimentos e as identidades.

É uma educação que valoriza a cultura e as diferenças, que dialoga, que interage, que ouve, mas jamais quietismo⁸ que amordaça. “A quietude é uma virtude, conquistada com a paz interior e não pelo silêncio imposto. A quietude tem a ver com ouvir, escutar conhecer, aprender com outro.” (Gadotti, 2008, p. 76). A ecopedagogia é uma educação sustentável que deve levar a uma nova compreensão existencial do homem e seu fazer humanização diariamente: “[...] o sentido mais profundo do que fizemos de nossa existência, a partir a vida cotidiana [...]” (Gadotti, 2008, p. 66), esse é o sentido de fazer uma educação libertária em termos ambientais.

Referências

BRUTSCHER, V. J. **Educação e conhecimento**: em Paulo Freire. Passo Fundo: IFIBE, 2005.

DICKMANN, I. **Contribuições do pensamento pedagógico de Paulo Freire para a Educação Socioambiental a partir da obra pedagogia da autonomia**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

FIORI, E. M. Prefácio: Aprendendo a dizer a sua palavra. In: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. p. 11-30, v. 62.

FREIRE, P. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. In: FAVERO, O. **Cultura popular, educação popular**: memórias dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 99-126.

8 “Não levará a sociedade a posições quietistas.” (Freire, 1967, p. 53).

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

GADOTTI, M. **A carta da Terra na Educação.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.

_____. **Alfabetizar e Conscientizar: Paulo Freire 50 anos de Angicos.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.

_____. **Educar para a Sustentabilidade.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

MENDONÇA, N. A. D. **Pedagogia da humanização: a pedagogia humanista de Paulo Freire.** São Paulo: Paulus, 2008.

Ambientalização curricular no curso de Pedagogia: potenciais e limites na formação de educadores ambientais

Ivo Dickmann

Larissa Henrique

1 Primeiras palavras

Não se pode pensar num outro espaço institucional para a formação inicial de educadores ambientais, senão na universidade e, especialmente, nos cursos de licenciatura. Dessa forma, este texto se desafia a entender como a temática socioambiental está inserida nesse processo, tendo a compreensão de que essas problemáticas compõem os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais e são componentes essenciais de uma educação crítica, transformadora e emancipatória, precisando ser aprofundados via a transversalidade curricular e das práticas de educação ambiental na escola, para evitar a banalização desta proposta pedagógica (Reigota, 2000). Assim, cada vez mais, faz-se necessária a inserção da temática ambiental de forma direta no currículo das licenciaturas, para que estejam presentes na formação inicial, continuada e permanente dos educadores, habilitando-os para desenvolvê-las na educação básica de forma transversal, inter e transdisciplinar.

Nesse sentido, a partir da necessidade de compreender como o tema ambiental se faz presente na formação de educadores licenciados e dada a importância que a temática tem para a formação docente, visando à problematização do ambiente natural e construído e do entorno escolar, do currículo e da práxis educativa, buscou-se analisar o PPC do

curso de licenciatura em Pedagogia da Unochapecó, a partir do uso das metodologias de pesquisa documental e análise de conteúdo. A opção por esse curso para o estudo efetivou-se por meio do entendimento de que o pedagogo é o responsável pela formação humana e cidadã dos educandos desde a educação infantil até os anos iniciais. Sendo assim, o processo formativo das crianças perpassa por um extenso período sendo de responsabilidade e compromisso do profissional licenciado em Pedagogia. Portanto, torna-se imprescindível que a formação desses futuros educadores seja realizada de forma que estes se sintam identificados e preparados para desenvolverem suas práticas pedagógicas na perspectiva de educação ambiental crítica em vista da construção de sociedades sustentáveis (Campos, 2015).

Para a realização da análise, buscando investigar como a temática está alocada na formação dos educadores, foram estabelecidas algumas interrogações que puderam conduzir este processo, sendo elas: o currículo da licenciatura de Pedagogia da Unochapecó está orientado para a formação de educadores ambientais? Os educadores licenciados egressos terão noção da perspectiva de trabalho transversal e interdisciplinar dos temas ambientais? E estes têm consciência da importância de estabelecer o debate e a problematização da dimensão ambiental no âmbito escolar?

Essas inquietações têm como base de referência teórica o pensamento freiriano que nos instiga a refletir sobre a situação concreta da formação de educadores comprometidos com a transformação da realidade, com o entorno ecológico das escolas, como nos exorta Freire (2000, p. 67): “A ecologia ganha uma importância fundamental nesse fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador.” O objetivo da presente análise não é oferecer uma proposta de reformulação curricular aos cursos de Pedagogia, mas fazer com que se tenha um olhar crítico-reflexivo frei-

riano sobre o currículo do curso, no sentido de avaliar como está alocada a dimensão ambiental na formação inicial de educadores ambientais para a educação básica (Teixeira; Torales, 2014).

2 Referencial teórico

Para a concretização da presente análise, tem-se como referência as contribuições de Paulo Freire para uma educação ambiental crítica, e a formação de educadores ambientais, considerando seu legado educacional emancipatório, libertador e transformador (Dickmann, 2015), em que essa práxis implica

[...] a radical exigência da transformação da situação concreta que gera a opressão – o que requer a consciência crítica da condição de opressão, de modo a afirmar o papel da subjetividade na luta pela modificação das estruturas. (Torres; Maestrelli, 2012, p. 323).

Ou seja, se a educação permitir ao educando olhar para sua realidade de forma crítico-reflexiva, percebendo assim a sua condição enquanto sujeito que é oprimido, isso o possibilitará obter consciência dos seus problemas socioambientais, comprometendo-se de forma coletiva e organizada na luta pela transformação da sociedade, buscando um mundo mais sustentável, justo e igualitário, mudando seu lugar de vivência compreendido como espaço-cidadão e visando melhor qualidade de vida na comunidade local (Bêz; Nogueira; Carneiro, 2016). Ainda, Freire (2003, p. 84) afirma que há uma relação intersubjetiva entre educadores e educandos no processo formativo, que supera a relação vertical e autoritária de educação e instaura dialogicamente um processo educativo horizontal e contextualizado: “A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo

mundo.” Emerge, assim, uma pedagogia dialógica, dialética e transformadora, na qual educador e educando estão em constante processo de formação e re formação durante todo o processo educativo, mediatizado pela leitura e representação de mundo, como sinaliza Dickmann (2016, p. 13):

A produção itinerante e inter-relacional do conhecimento das coisas do mundo, que implica na concepção intersubjetiva da validação do saber e no encontro dos diferentes saberes – o saber da experiência feito e o saber científico –, está assentado em bases epistemológicas dialéticas que considera a complexidade do real imediato como ponto de partida do diálogo entre os sujeitos sobre o mundo para transformá-lo, a partir de sua prática social, seu mundo vivido.

Por isso, a importância de problematizar o processo de formação de educadores e, dentro dele, o currículo na formação de licenciandos, em vista de uma reconstrução permanente deste, no sentido de atender as necessidades da realidade-ambiente; isso implica refletir sobre os conflitos sociais, culturais, políticos, econômicos, tecnológicos e ambientais nos quais a universidade está inserida hoje. Na mesma perspectiva, Tristão (2004, p. 187) nos exorta que a universidade apresenta-se como o alicerce na formação ambiental, revelando-se “[...] como lócus não só do saber científico, mas também da formação de novos cientistas e professores/as, produzindo sentidos nas práticas educativas e exercendo influência sobre a educação ambiental.” Dessa forma, pode-se notar a importância da universidade na formação docente, sendo o local onde as questões ambientais devem ser debatidas e problematizadas no viés de uma formação para a cidadania planetária e constituição de valores necessários para uma percepção crítico-reflexiva sobre os problemas socioambientais.

Nessa perspectiva de formação de educadores, para Pequeno (2016, p. 214), a educação ambiental surge como um elemento indispensável para os “[...] currículos escolares em todos os níveis e modali-

dades de ensino, inclusive da formação docente, devido à sua capacidade de promover a Pedagogia do Cuidado, numa perspectiva dialógica, humanista e transformadora.” Nesse sentido, corroboram as ideias de Boff (1999), que, ao tratar da ética humana, fala do cuidado com nosso único planeta, nosso nicho ecológico, com a sociedade sustentável, com os outros humanos e não humanos (alteridade integradora holística), em vista de uma formação integral, incluindo nessa perspectiva o cuidado com o sagrado, o transcendente e a mística da vida-morte (a grande travessia) – todos esses aspectos precisam compor o processo de identidade dos licenciados em Pedagogia como educadores ambientais.

Portanto, é essencial a presença e a discussão da temática ambiental no processo de formação, em direção de uma pedagogia do cuidado com o meio ambiente, com o outro e com a manutenção das diversas formas de vida existentes, desde o começo do processo, visto que: “Para que o professor assuma sua responsabilidade de agente transformador, existe a necessidade de sua capacitação. A formação do professor deve ocorrer desde o início da sua inserção no curso (formação inicial) [...]” (Wollmann et al., 2014, p. 532).

Buscando ainda estabelecer a importância do cuidar na relação entre a educação, ser humano e mundo, e que dialoga principalmente com a função do pedagogo no espaço educacional, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, tem-se a compreensão de que

[...] na Educação Básica é necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana. (Brasil, 2010).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Brasil, 2012), é possível e necessário incorporar nos cur-

rículos a temática ambiental, e sua inserção pode ocorrer, segundo o Art. 16: a) pela transversalidade, relacionando meio ambiente e sustentabilidade socioambiental; b) como conteúdo dos componentes curriculares já existentes; c) pela combinação dos dois primeiros. E, segundo o Art. 17, isso vai estimular uma visão integrada e multidimensional do meio ambiente; reconhecimento da diversidade e dos múltiplos saberes e olhares sobre o meio ambiente; superação das práticas escolares fragmentadas; cuidado e responsabilidade com as diversas formas de vida; construção da cidadania planetária; além de promover o estudo da natureza em ações pedagógicas que permitam a compreensão crítica da dimensão ético-política das questões socioambientais.

No mesmo caminho, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e em Nível Superior dos Cursos de Licenciatura (Brasil, 2015), também sinalizam que o processo educativo se estabelece na relação criativa entre natureza e cultura, devendo contemplar sólida formação teórica e interdisciplinar, na experiência docente e nos diferentes saberes, tendo como princípio as questões socioambientais.

Para Loureiro (2009, p. 23-24), a educação ambiental brasileira está identificada com a

[...] transformação social inspirada no diálogo, no exercício da cidadania, no fortalecimento dos sujeitos, na superação das formas de dominação capitalista e na compreensão do mundo em sua complexidade e da vida em sua totalidade.

Na mesma perspectiva, Sauv  (2016, p. 290-291) nos mostra uma educa o ambiental voltada para a constitui o de valores e para o estabelecimento de um relacionamento saudável e de respeito entre o ser humano e o meio ambiente:

A educa o ambiental nos desafia em torno de questões vivas; ela responde às inquietudes maiores. Ela nos faz aprender a reabitar coletivamente nossos meios de vida, de

modo responsável, em função de valores constantemente esclarecidos e afirmados: aprender a viver juntos – entre nós, humanos, e também com outras formas de vida que compartilham e compõem nosso meio ambiente. De uma cultura do consumismo e da acumulação, impulsionada por ideias pré-fabricadas, ela pode nos levar a uma cultura do pertencimento, do engajamento crítico, da resistência, da resiliência e da solidariedade.

Assim, a formação inicial de educadores ambientais – como parte de um processo maior que é a formação permanente – precisa levar em consideração esse movimento de constituição da consciência ambiental, na busca do sentimento de pertencimento, de identidade e até de fraternidade e comunhão entre os seres habitantes da Terra, todos os sujeitos com direito de bem viver, numa espécie de formulação de uma nova ordem ecológica, um elogio da diferença e no respeito à multiplicidade de formas de vida (Ferry, 1994).

3 Metodologia

A opção metodológica de um estudo perpassa sempre pela subjetividade do pesquisador em questão, que fará sua escolha considerando a opção que possibilitará uma investigação eficiente, uma pesquisa efetivamente válida e relevante para a área do conhecimento, no caso deste texto, a educação ambiental. Segundo Beltrão e Nogueira (2011, p. 2):

Para que a comunidade acadêmica reconheça como relevantes e válidos os resultados de qualquer pesquisa é condição indispensável que o percurso metodológico mostre-se não apenas adequado à análise do objeto ou do campo temático em questão, mas também que esteja ancorado teoricamente e desenhado de forma coerente com os objetivos da investigação proposta.

Dessa forma, fica evidente a importância de se fazer uma escolha metodológica adequada para a realização de determinada pesquisa, levando em consideração também as suas contribuições teóricas. Sendo assim, para a análise do PPC do curso de Pedagogia, optou-se pelo recorte de alguns itens nos quais se considera que a temática socioambiental deverá estar presente no documento para qualificar o processo de formação inicial de educadores, sendo eles: referenciais orientadores, missão, objetivo geral e objetivos específicos, ementa e processo pedagógico. A partir desses tópicos tem-se uma visão panorâmica do projeto pedagógico do curso possibilitando localizar os limites e potencialidades da presença da temática ambiental no documento e sua capacidade de formar educadores ambientais.

O presente estudo efetivou-se a partir do uso das metodologias de pesquisa documental que, segundo Godoy (1995, p. 21), é: “O exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares.” E como opção para localizar a presença da temática ambiental nos documentos, utilizou-se a análise de conteúdo, que segundo Moraes (1999, p. 2):

[...] constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

A análise iniciou-se a partir de uma leitura flutuante que “[...] consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações [...]” (Bardin, 2009, p. 122), na busca de uma visão panorâmica do documento, para que posteriormente pudesse ser feita a localização de Unidade

de Registros (UR) que “[...] é a unidade de significação a codificação e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando à categorização e a contagem frequencial [...]” (Bardin, 2009, p. 130), permitindo assim uma análise interpretativa sobre a presença da dimensão ambiental no currículo da licenciatura em Pedagogia, com vista à reflexão da formação de educadores ambientais. As UR selecionadas para esta pesquisa foram: ambiental, cidadania, consciência ambiental, conscientização, educação ambiental, educação crítica, Freire e sustentabilidade. Realizou-se também, nessa fase da pesquisa, uma leitura do documento síntese do PPC do curso de Pedagogia, que está disponível para *download* no *site* da Unochapecó, como um momento de aproximação panorâmica do curso.

4 Resultados

Buscando investigar e compreender como a temática socioambiental está inserida no processo inicial da formação de educadores licenciados em Pedagogia, foi realizada a análise do PPC do curso, criado no ano de 1972, sendo o primeiro curso de ensino superior ofertado pela Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste (Fundeste), marcando também a história do ensino superior no oeste catarinense, sendo o primeiro curso implantado na região. A partir da análise de conteúdo do documento, obtiveram-se os seguintes resultados que estão apresentados no quadro sinótico a seguir:

Quadro 1 – Presença da temática ambiental no PPC do curso de Pedagogia

UR	Referenciais orientadores	Missão	Objetivos gerais e específicos	Perfil do egresso	Ementa
Ambiental	Articular aspectos técnico-científicos e humanísticos para uma consciência socioambiental e político-cultural críticas (p. 11).	Não consta	Não consta	Cidadãos com habilidade para avaliar os impactos tecnológicos, econômicos e socioambientais (p. 18).	Aspectos naturais, produção do espaço geográfico e do território, questões ambientais (p. 70).
	Estimula os modos de pensar e agir dos estudantes: analítico, crítico, político, estético, social, científico e ambiental (p. 11).	UR	UR		
Cidadania		Formar professores que contribuam para o desenvolvimento cidadão em processos de transformação social (p. 16)	Não consta	Cidadãos autônomos, com consciência ambiental crítica, investigativos e com sensibilidade social (p. 18)	Compreender a complexidade da sociedade a fim de fundamentar uma formação integral, ética e cidadã (p. 43). Apropriar-se do saber histórico em vista da construção da cidadania (p. 72). Entender-se como sujeito histórico interagindo nas relações sociais e nos princípios da cidadania (p. 72). Ética e as ciências humanas, a pluralidade cultural, função do ser político e social do cidadão (p. 79).
	Não consta		UR	Cidadãos com habilidade para avaliar os impactos tecnológicos, econômicos e socioambientais (p. 18)	

Consciência ambiental	Articular aspectos técnico-científicos e humanísticos para uma consciência socioambiental e político-cultural críticas (p. 11).	Não consta UR	Não consta UR	Cidadãos autônomos, com consciência ambiental crítica, investigativos e com sensibilidade social (p. 18).	Não consta UR
Educação ambiental	Decreto nº 4.281 de 25 de junho de 2002, Política Nacional de Educação Ambiental (p. 13).	Não consta UR	Não consta UR	Não consta UR	Cultural, ética e política, formas de humanização e desumanização. Educação ambiental e a relação sociedade-natureza (p. 43). Movimentos sociais e educação ambiental (p. 85).
Educação crítica	Possibilitar a formação moral e ética, a reflexão crítica (p. 11). Articular aspectos técnico-científicos e humanísticos para uma consciência socioambiental e político-cultural críticas (p. 11).	Não consta UR	Formar profissionais da educação com visão global, crítica e humanística (p. 16).	Não consta UR	Não consta UR

Fonte: elaboração dos autores a partir da análise do conteúdo do PPC da Pedagogia.

A análise do PPC do curso de Pedagogia resultou em 19 registros, sendo eles: ambiental – quatro vezes; cidadania – sete vezes; educação crítica e Educação Ambiental – três vezes; e consciência ambiental – duas vezes; não sendo encontradas as unidades Freire, sustentabilidade e conscientização. As investigações possibilitaram a compreensão de que os egressos dos cursos de licenciatura da Unochapecó devem construir ao longo do processo formativo uma consciência ambiental,

de forma que se sintam capazes e habilitados para efetuar a resolução de problemas, estabelecendo uma postura investigativa e de sensibilidade para as questões sociais.

O curso de tem como missão capacitar educadores com consciência de seu papel na formação cidadã, de modo que ela seja realizada com vista para o comprometimento dos educandos no envolvimento e participação nas questões relacionadas à sociedade possibilitando a sua transformação. A formação inicial está pautada em uma educação crítica e humanística, tendo em vista que os futuros educadores deverão demonstrar habilidades na gestão do processo educativo, tanto em espaços escolares como não escolares, a partir de uma participação ativa nas discussões acerca da definição de políticas educacionais. Além disso, alguns componentes curriculares como Sociedade e Desenvolvimento Humano, Conteúdos e Metodologia do Ensino de Geografia II, Conteúdos e Metodologia do Ensino de História II, Seminário de Ética e Formação Profissional; Educação e Movimentos Sociais; e o Seminário Sociedade e Educação Ambiental, apresentam em suas ementas elementos que demonstram a preocupação com uma formação orientada para a cidadania ambiental e para o comprometimento com as questões socioambientais presentes na atualidade.

Os resultados obtidos na análise do PPC do curso de licenciatura em Pedagogia demonstram que o currículo está orientado para que as práticas educativas sejam desenvolvidas numa perspectiva crítica, e que os futuros educadores estejam conscientes de seu dever na formação cidadã. No entanto, percebe-se que a dimensão ambiental está presente de forma esporádica, breve e pontual. A análise externaliza o déficit da ambientalização dos currículos universitários que prejudica a formação inicial dos educadores ambientais, desqualificando a ação desses profissionais, posteriormente, na escola básica, sendo que eles são “[...] importantes sujeitos neste processo de inserção da EA –, discussão con-

cernente à ainda comum forma de organização curricular e à ausência ou o tratamento superficial da temática ambiental nestes.” (Festozo; Tozoni-Reis, 2014, p. 92).

Na mesma perspectiva, Barcelos (2003) nos demonstra através de suas pesquisas os resultados que são obtidos por meio desse déficit nos currículos universitários, justificando que a educação ambiental vem sendo discutida em diversos locais, com exceção dos espaços educacionais, e, ainda, demonstra que a exclusão das discussões ambientais nesses espaços ocorre por quatro fatores utilizados de forma equivocada, sendo eles: (i) porque a educação ambiental é de responsabilidade dos educadores(as) do ensino de ciências, biologia e geografia; (ii) a educação ambiental deve ser tratada fora da sala de aula; (iii) a educação ambiental pode substituir as diferentes disciplinas; (iv) a educação ambiental é conscientização das pessoas. Conceber esses fatores enquanto algo verdadeiro é negar que esses espaços são os lócus para a formação humana, cidadã e científica, resultando numa má formação de cidadãos que não terão compromisso no cuidado com o meio ambiente.

Segundo Teixeira e Torales (2014, p. 129): “[...] o professor é colocado diante de exigências às quais ele responde com dificuldade e para as quais os cursos de licenciatura pouco contribuem.” Nos provocando uma dúvida inquietante de: como poderão os futuros educadores desenvolver suas práticas educativas no viés de uma educação ambiental crítica, se os currículos universitários encontram-se despreparados para possibilitar que eles identifiquem-se enquanto educadores ambientais? Nesse sentido, como poderão educar para a sustentabilidade e na direção da construção da consciência ambiental dos educandos se não tem consistência teórico-prática desde a formação inicial para que constituam sua identidade como educadores ambientais, o que implica, portanto, numa reorientação curricular que incorpore os princípios da ecopedagogia, do desenvolvimento sustentável e solidário, da responsa-

bilidade socioambiental, o bem viver, a superação do sistema econômico predador do meio ambiente, desde a elaboração dos conteúdos das ementas ao perfil do egresso e até dos livros didáticos (Gadotti, 2009).

Compreendendo os problemas emergentes que estão presentes em nossos dias, que nos instigam na busca e na necessidade da conscientização e na capacitação de cidadãos que desenvolvam suas ações no viés da sustentabilidade socioambiental, pode-se atuar melhor e fazer o enfrentamento a esses problemas, sendo necessário para isso pensar a formação do educador ambiental nessa perspectiva, como nos mostra Carneiro (2008, p. 57):

[...] torna-se urgente também o desenvolvimento da dimensão ambiental no processo educativo – seja formal ou não, mas que depende prioritariamente da formação inicial (graduação) e continuada (pós-graduação e outros cursos) dos profissionais da Educação.

Portanto, é através da inserção cada vez mais qualificada e permanente da temática ambiental nos cursos de licenciatura, especialmente na Pedagogia que tem o potencial de conscientizar desde a infância para a questão socioambiental, que ela posteriormente será desenvolvida de forma mais efetiva na educação básica. Segundo Orsi (2014, p. 3), não há dúvidas de que é necessário que haja uma

[...] reorganização curricular que contemple a dimensão socioambiental e todas as questões que se relacionam com a sustentabilidade, com intuito de uma formação permanente do indivíduo. Nesse sentido, a ambientalização curricular pode ser compreendida na perspectiva do tripé: currículo, gestão e espaço físico.

Dessa forma, entende-se que para haver a inserção da dimensão ambiental na formação dos educadores é preciso que seja realizada uma mudança institucional, curricular e docente, de modo que seja oferecido

o espaço para a inclusão das questões socioambientais, com o objetivo de possibilitar aos acadêmicos a construção de um conjunto de conhecimentos e inquietações pela busca de valores e atitudes necessários para lidar com os problemas ambientais atuais da sociedade. Isso não é um discurso, mas precisa ser uma práxis. O espaço precisa ser formativo, a questão ambiental precisa passar pelo currículo, mas também pelo ambiente universitário como um todo, potencializando a formação integral dos educadores licenciados em Pedagogia, na perspectiva da cidadania planetária, da sustentabilidade, ambientalizando e problematizando os “*espaçostempos*” formativos como processo de criação, seja na escola, na universidade ou nos espaços não formais e informais (Vieiras; Tristão, 2016).

Segundo Guerra e Figueiredo (2014), a ambientalização vem sendo abordada em três dimensões: (i) a questão curricular, nas disciplinas e projetos político-pedagógicos na perspectiva do pensamento complexo, da inter e da transdisciplinaridade; (ii) na pesquisa, extensão e gestão ambiental dos campi universitários; e (iii) na participação cidadã, nas ações individuais e coletivas dentro e fora dos muros da universidade. Ou seja, a ambientalização é um processo que se constitui em diferentes instâncias da vida cotidiana, dos lugares de vivência e da formação inicial, que extrapola a sala de aula, gerando participação social, engajamento político e construção de alternativas viáveis frente às situações-limites que se colocam como barreiras e limites à efetivação da cidadania plena dos sujeitos. Morales (2009, p. 86), ao tratar da formação do profissional educador ambiental, descreve que a ambientalização é um pré-requisito para a problematização das questões socioambientais no ensino superior, pois

[...] refere-se à incorporação da dimensão ambiental na instituição, desde currículos, conteúdos, procedimentos, atitudes e valores na educação superior até uma política ambiental interna, indo além da atividade ou projeto ambiental isolado.

Com isso, potencializa a formação de educadores identificados criticamente com uma educação ambiental propositiva, colaborativa e cooperativa, que visa: *denunciar* o atual modelo de produção predatório dos bens naturais, *anunciar* um modelo de viver juntos sustentável para as atuais e futuras gerações e *testemunhar* a partir de uma práxis ambiental crítica a possibilidade de outro mundo possível, identificados com a utopia e esperança. Na verdade, dessa forma se constitui uma perspectiva de abordagem da educação ambiental sob uma ótica político-pedagógica identificada com o legado de Paulo Freire, para a constituição de outra cultura socioambiental, que emerge da formação de educadores ambientais (licenciados em Pedagogia), que atuarão na escola e nos outros lugares de vivência para transformar o mundo, começando no local, incidindo no global, via uma educação ambiental freiriana, libertadora, crítica, sustentável, amparada na ética universal do ser humano (Freire, 2004).

Segundo Sauv  (2016, p. 292), “[...] a educa o ambiental visa construir uma ‘identidade’ ambiental para dar significado ao nosso ser no mundo, para desenvolver um pertencimento ao meio de vida e a promover uma cultura do engajamento.” Portanto, não se pode pensar em outra forma de fazer com que os seres humanos percebam-se enquanto sujeitos que são pertencentes   natureza e que têm responsabilidades com esta senão através da educa o ambiental, que promove nos educandos a consciência e os valores necessários para que seja estimulado o cuidado e o comprometimento com o meio ambiente.

Finalmente, conforme constataram Brito e Oliveira (2014), a partir de observa o de aulas de uma estudante de Pedagogia, concluiu-se que os educadores ainda não estão preparados para a condu o do diálogo e da argumenta o sobre as questões socioambientais em sala de aula, pois demonstram desconhecimento dos conteúdos relativos   temática da educa o ambiental. Portanto, se tomamos a educa o como uma ferramenta de transforma o social que, por sua vez, precisa ser

executada por educadores competentes e preparados, nesse viés, a formação inicial se apresenta diretamente responsável por uma educação de qualidade, onde as questões socioambientais devem estar em permanente discussão, dentro e fora do espaço universitário, por serem parte integrante do cotidiano hodierno.

5 Considerações finais

Compreendendo que os futuros educadores licenciados em Pedagogia, posteriormente, estarão em sala de aula desenvolvendo suas práticas educativas desde a educação infantil aos anos iniciais, e considerando que eles serão profissionais responsáveis pela aprendizagem e o desenvolvimento de crianças que se encontram no processo inicial da formação humana e cidadã, que estão realizando a primeira leitura do mundo a qual eles pertencem, entende-se a partir dos resultados obtidos na análise, que o currículo do curso de Pedagogia está orientado para a formação cidadã e para que os educadores situem suas práticas educativas numa perspectiva crítica de educação.

No entanto, percebe-se quanto à presença da temática ambiental no documento que ela aparece de forma esporádica, pontual e limitada, de modo que a formação inicial desses futuros educadores não possibilitará que se identifiquem enquanto educadores ambientais e, assim, não desenvolverão suas práticas numa perspectiva de educação ambiental crítica, para que a criança possa se conscientizar e compreender a sua responsabilidade e comprometimento no cuidado com o meio ambiente, entendendo a criança como parte da natureza e que, portanto, ser humano e mundo são elementos indissociáveis e, ainda, que possam estabelecer um olhar crítico-reflexivo sobre a realidade socioambiental.

Além disso, a problematização das questões limitadas a componentes curriculares específicos demonstra que a temática ambiental

ainda é considerada como responsabilidade e exclusividade da área de ciências naturais ou relegada a alguns educadores que se identificam com a temática, fazendo com que ela não seja desenvolvida de forma interdisciplinar como deve ser realizada em todas as etapas da educação, desde o ensino básico ao ensino superior – inclusive fazendo parte de todos os currículos, de todos os cursos, licenciaturas e bacharelados.

Por fim, compreende-se que há uma “estrutura formadora” de educadores, composta por um conjunto de elementos, entre eles o currículo, que se articula com o projeto político-pedagógico do curso e se materializa a partir de escolhas que poderão formar, ou não, um educador ambiental. Dessa forma, entende-se que o currículo dos cursos, nesse caso o da Pedagogia, está em permanente mudança a partir das escolhas feitas pelo corpo docente da universidade, que, ao tomar consciência da importância de algumas temáticas essenciais no processo formativo, dentre os quais, se apresenta como fundamental a dimensão ambiental na formação dos pedagogos e pedagogas.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BELTRÃO, R. E. V.; NOGUEIRA, F. A. A Pesquisa documental nos estudos recentes em administração pública e gestão social no Brasil. In: ENCONTRO DA ANPAD, 35., Rio de Janeiro, set. 2011. **Anais...** Rio de Janeiro, 2011.

BÊZ, M.; NOGUEIRA, V.; CARNEIRO, S. M. M. Inter-ações da comunidade Estações dos Ventos – Santa Maria, RS com o governo do desenvolvimento local: um estudo de caso. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 384-403, abr./jun. 2016.

BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Presidente em exercício: Paschoal Laércio Armonia. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 jun. 2012, n. 116, Sec. 1, p. 70.

_____. _____. Resolução n. 2 de 1º de julho de 2015. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Gilberto Gonçalves Garcia. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2 jul. 2015, n. 1, Sec. 1, p. 8-12.

_____. _____. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2016.

BRITO, R. A. de; OLIVEIRA, G. F. de. A prática dialógica-argumentativa nas aulas de educação socioambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 19, n. 1, p. 109-124, 2014.

CAMPOS, M. A. T. A formação de educadores ambientais e o papel do sistema educativo para a construção de sociedades sustentáveis. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 32, n. 2, jul./dez. 2015.

CARNEIRO, S. M. M. Formação inicial e continuada de educadores ambientais. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. esp., dez. 2008.

DICKMANN, Ivo. **A formação de educadores ambientais: contribuições de Paulo Freire**. 2015. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

_____. Percepção ambiental e leitura de mundo: uma abordagem freireana. In: VENDRUSCOLO, G. S.; CONFORTIN, A. C.; DICKMANN, I. (Org.). **Percepção de meio ambiente: o que pensam as pessoas sobre seu entorno?** São Paulo: Ação Cultural, 2016.

FERRY, L. **A nova ordem ecológica**: a árvore, o animal e o homem. São Paulo: Ensaio, 1994.

FESTOZO, M. B; TOZONI-REIS, M. F. C. Ambientalização curricular no Ensino Superior: problematizando a formação de educadores ambientais. In: TOZONI-REIS, M. F. C.; MAIA, J. S. S. (Org.). **Educação Ambiental a várias mãos**: educação escola, currículo e políticas públicas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Anca/MST: São Paulo, 2004.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GADOTTI, M. **Educar para a sustentabilidade**: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. (Série Unifreire; 2).

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração em empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, maio/jun. 1995.

GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L. Caminhos e desafios para a ambientalização curricular nas universidades: panorama, reflexões e caminhos da tessitura do programa Univali Sustentável. In: RUSCHEINSKY, A. et al. (Org.). **Ambientalização nas instituições de educação superior no Brasil**: caminhos trilhados, desafios e possibilidades. São Carlos: EESC/USP, 2014.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, 1999.

MORALES, A. G. **A formação do profissional educador ambiental**: reflexões, possibilidades e constatações. Ponta Grossa: UEPG, 2009.

ORSI, R. F. M. Ambientalização curricular: um diálogo necessário na educação superior. In: ANPED SUL, 10., 2014. **Anais...** Florianópolis, out. 2014.

PEQUENO, M. G. C. Formação docente e educação ambiental: por uma Pedagogia do cuidado. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 33, n. 1, jan./abr. 2016.

REIGOTA, M. La transversalidad en Brasil: una banalización neoconservadora de una propuesta pedagógica radical. **Tópicos en Educación Ambiental**, México, v. 2, n. 6, p. 19-26, 2000.

SAUVÉ, L. Viver juntos em nossa terra: desafios contemporâneos da educação ambiental. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 16, n. 2, mai./ago. 2016.

TEIXEIRA, C.; TORALES, M. A. A questão ambiental e a formação de professores para a educação básica: um olhar sobre as licenciaturas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. esp., n. 3, p. 127-144, 2014.

TORRES, J. R.; MAESTRELLI, S. R. P. Apropriações da concepção educacional de Paulo Freire na educação ambiental: um olhar crítico. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, ago./dez. 2012.

TRISTÃO, M. **A Educação Ambiental na Formação de Professores: Redes de Saberes**. São Paulo: Annablume, 2004.

VIEIRAS, R. R.; TRISTÃO, M. A educação ambiental no cotidiano escolar: problematizando os *espaçotempos* de formação como espaços de criação. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 41, n. 1, p. 159-170, jan./abr. 2016.

WOLLMANN, E. M et al. A formação de professores para a inserção da prática ambiental: um relato de experiência. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 16, n. 3, p. 532-550, set./dez. 2014.

Paulo Freire e educação ambiental: relação ser humano e mundo

Simone Ruppenthal

Ivo Dickmann

1 Introdução

Quem se depara com essa relação ser humano e mundo, empregada sem maiores explicações, não suspeita a intrincada rede conceitual a qual a trajetória histórica do ser humano em sua existência são complementares, o mundo é o suporte da vida humana e o ser humano é a consciência do mundo (Freire, 2002).

Diante de tal complexidade vamos traçar algumas contribuições no que tange a relação ser humano e mundo na ótica de Paulo Freire, estabelecendo um diálogo com educadores ambientais, com o propósito de delinear possíveis contribuições para a educação ambiental. Para este ensaio, nosso caminho será a partir da interpretação do autor Paulo Freire que, embora não tenha escrito textos sobre essa relação no campo ambiental, sinaliza ser possível realizar essa releitura.

Não pretendemos com este ensaio apresentar fórmulas ou um único caminho para esse entendimento, tendo em vista que é possível explicar essa mesma inquietação de diferentes maneiras e sob diferentes olhares. O que pretendemos é ampliar as discussões e contribuir com esse profícuo campo de pesquisa, a partir das contribuições de Paulo Freire para a educação ambiental crítica, a qual, através de uma abordagem crítica e emancipatória, buscam proporcionar uma visão integrada do meio ambiente e formar sujeitos aptos a pensar criticamente (Dickmann; Carneiro, 2012; Dickmann, 2015).

2 Ser Humano e Mundo

Considerada na concepção freiriana como uma das mais importantes heranças deixadas pelas gerações e necessária para concretizar à vocação ontológica humana de “ser mais”¹, a Educação tem como premissa instruir a população e proporcionar instrumentos necessários para compreender pela cultura o seu papel como agentes transformadores da sociedade.

Diversas são as possibilidades de interpretação da relação estabelecida entre os seres humanos² e mundo, ser humano e natureza; essas explicações também podem vir de diferentes áreas do saber, cada área fazendo as interpretações da posição ou local que se anuncia.

Diante da complexa relação que se estabelece no universo, compreender o ser humano em Freire é considerar as diferentes capacidades e possibilidades que o determinam perante os demais seres. Torres (1981) destaca alguns pressupostos que contribuem na diferenciação proposta por Freire. O primeiro pressuposto trata da historicidade, somente o homem faz-se histórico e faz isso respondendo aos desafios de sua época; o segundo pressuposto trata da pluralidade, da racionalidade que o diferencia do animal, o qual age somente pelo instinto; já no terceiro pressuposto aparece a opção de respostas aos seus questionamentos convidando-o a exercer a sua atividade crítica; se no terceiro foi convidado à criticidade, neste, a crítica só alcança seu sentido na cotidiana

-
- 1 O *ser mais* na perspectiva freiriana ocorre pela busca gradativa da superação que acontece da tensão existente entre humanização e desumanização, que se faz de modo exclusivo em cada um, não se realiza no isolamento, de forma individual, mas pelo coletivo. Esse encontro com o *ser mais* não ocorre pelo individualismo, ele se faz pelo diálogo, não na desesperança, mas na esperança. A busca pelo *ser mais*, de maneira individualista, conduz o homem ao *ter mais* egoísta, que é a forma de ser menos, é um encontro com o vazio (Freire, 2002, p. 75, 82).
 - 2 Ao trazer a expressão ser humano ou às vezes homem, deixamos claro que estamos sempre referenciando homem e mulher, ambos com suas singularidades.

transformação, quando ocorre pela via da práxis, afinal, o homem é um ser da práxis; por fim, o ser humano é um ser de comunicação, pois tem o direito de pronunciar a palavra e estabelecer um diálogo com o outro.

Assim, em síntese, o homem é e se faz um ser de relações para Freire, o único ser que tem a capacidade de sair do seu contexto, distanciar da realidade, admirar, objetivar, atuar, refletir, transformar, capaz de tornar-se pela sua ação um ser histórico e comprometido. Tendo posto isso, o homem não pode ser compreendido fora do contexto mundo, precisa ser compreendido enquanto sujeito situado no universo e não separado, afinal, existe no tempo, e suas relações mantém carácter plural e singular. O que leva Freire a destacar que “[...] não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade [...]” por isso, “[...] o homem não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um ‘ser-em-situação’ [...] Não há, por isso mesmo, possibilidade de dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro.” (Freire, 1981, p. 17).

Simões Jorge (1979) corrobora ao considerar que o homem é um ser concreto cuja existência também se desenvolve, é “ser no mundo” com impossibilidade de ser diferente, assim o homem se faz ser, um sujeito situado e datado em um tempo e espaço, cuja vocação ontológica é ser sujeito.

E é no mundo que esse sujeito se encontra, um local de ação, de criação, onde se movimenta, pensa, age e se relaciona. Assim, o mundo não teria sentido sem o homem. Este é o palco onde o homem efetua sua missão, faz história e constrói civilização, muito embora seja efêmera a sua passagem, é ao homem que o mundo se abre, como um tesouro a ser desvelado (Vasconcelos; Brito, 2006).

O existir humano reitera a condição de curiosidade a qual impulsiona e motiva o homem na busca de sua ontologia, criando condições para um processo de desvelamento que tem como prioridade transformá-

-lo em sujeito atuante e crítico, promovendo a luta contra os paradoxos, em termos ambientais é a dimensão que mais reúne esperança e apostas nas mudanças e transformação no estilo de vida (Carvalho, 2004). O reconhecimento dessa tênue distância demanda uma transformação no modo que entendemos as vidas humanas e não humanas, requer uma epistemologia radicalmente diferente da que fundou a cristalização dualista ser humano-mundo, requer perceber o pulsar planetário.

Contudo, pensar em mudanças no estilo de vida de maneira individual por parte dos educadores ambientais, de certo modo, é vestir-se de uma compreensão ingênua fadada à ideologia capitalista. Layrargues (2004) faz um alerta aos educadores ambientais que continuam exercendo ações pedagógicas distantes e fragmentadas da realidade, de modo especial dicotomizando os complexos problemas ambientais – é preciso integrar-se à leitura do complexo mundo ou todos estaremos condicionados ao servir do capitalismo. É a relação dinâmica fundada na sua capacidade de intervir e transformar o local que o circunda, que faz do ser humano sujeito de vocação, por condições como essas que as concepções e a luta não se fazem no isolamento.

O mundo compreendido pelo homem, em Freire, é o de uma realidade objetiva, possível de ser conhecida, ao ponto de ampliar a compreensão de que não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo, estabelecendo uma profunda relação de descobrimento, uma verdadeira aventura na qual o sujeito de maneira dialética constitui uma corrida na construção do próprio saber. O ser humano não é uma ilha, é o seu conjunto inteiro, que supera os desafios e pelo seu ímpeto se faz homem da história e transcende, logo é um ser caracterizado por Loureiro e Franco (2012) como um ser teórico-prático, visto que suas transformações de vida ocorrem pelo agir e o pensar.

Ser para Vasconcelos e Brito (2006) o homem reconhece a si e ao outro, se modifica de tal forma que transcende a esfera da materialidade

do imediatismo das percepções têmporo-espaciais, de maneira que diferentemente dos demais seres reconhece seu inacabamento, haja vista que, inconcluso e inacabado também são, as jabuticabeiras, os pássaros, mas somente aos homens e mulheres se torna conhecido, para eles   possível ir além, uma constante busca e transforma o (Freire, 2004). Essa consciência lhes confere um lugar-comum no mundo, tendo em vista que a sua existência não se acomoda ou se esgota em mera passividade, pelo contrário, integra-se e torna-se ativo (Freire, 1980b).

3 Impossibilidade da dicotomia ser humano e mundo

Refletir as questões ambientais, na perspectiva freiriana, significa compreender que não há uma rela o dicot mica entre humano-mundo, mas uma dinâmica de transforma o entre eles que se organiza de maneira espiral, pelo qual o ser humano produz continuamente ambientes de vida e cultura (Carvalho, 2004).

Para Morin (2001), conhecer o humano   situ -lo no universo e não separá-lo; nessa concep o, Freire condiciona o ser humano como eixo norteador de sua epistemologia, preferindo abordá-lo em suas diferentes rela es, pois, para ele, o inacabamento do homem   uma condi o dialética que oferece a base para a interpreta o e desenvolvimento da consciência humana, compreendida a partir das rela es sociais as quais estabelece ao longo da história.

Nessa perspectiva, o homem não pode ser reduzido ao objeto, e na escala da evolu o onde o ser humano passa a diferenciar e destacar-se da natureza, passa a compreender que suas a es não se reduzem aos limites do tempo e do espaço, como também as rela es não ocorrem somente com o outro, “mas com o mundo e pelo mundo”, o que o difere do animal, que está no mundo e não com ele (Freire, 1980b; Torres, 1981).

O fato de o homem estar *com* o mundo, para Freire, é discernir que, enquanto sujeito, não está preso a um hoje constante em que não há consciência, o homem existe, incorpora, herda experiências e integra-se ao contexto passando a um domínio exclusivo da história e da cultura (Freire, 1981), fazendo-se um ser enraizado, ativo, que humaniza a realidade.

Diante do atual contexto, Leff (2002) destaca que as principais causas dos problemas socioambientais estão associadas à revolução industrial e ao avanço da ciência moderna, isso porque o conhecimento a partir desse ideário passou a ser fracionado, subdividido, objetivando um melhor desempenho na cadeia produtiva. Essa contextualização nos retrata premissas importantes caracterizadas antidialógicas, que persiste pela “educação bancária”, que favorece a hegemonia e procura manter as tradicionais formas de opressão, fazendo com que os excluídos suportem a realidade sem questionamentos. Para Freire (2002), é “transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que oprime”, o que Loureiro e Franco (2012, p. 31) chamam de “mudar para manter do jeito que está”.

4 Educação ambiental freiriana: um olhar a partir das relações

As contextualizações do conhecimento sobre o mundo, sobre o ser humano e sobre as coisas integram a compreensão ampla no que tange os cenários geográficos, ecológicos e culturais, onde as práticas sob a estrutura planetária influenciam a existência do homem e geram formas específicas de adaptação, o enraizamento e a complexidade. Toda essa contextualização temporal do ser humano se julga necessário para que as necessidades do “homem como um homem” se transformem em necessidades humanas da própria história, constituindo uma parte *real* da

história natural o desenvolvimento da natureza a caminho do homem (Leff, 2002).

Freire, com sua clareza e sua densidade teórica, incorpora a partir da sua epistemologia as possibilidades de refletirmos sobre as relações – ser humano-mundo e cultura-natureza – em uma perspectiva socioambiental. A complexidade dessas reflexões emerge a partir da necessidade de enfrentar os problemas de maneira que os sujeitos se sintam integrantes e passem a intervir no lócus ao qual estão inseridos, compreendendo que fazem parte do todo, mas que também configuram o todo de uma parte.

Perante o desafio da sustentabilidade ecológica e a relação homem-mundo, Leff (2002) propõe a articulação entre as diferentes ciências, o que requer a reelaboração e transformação de conceitos teóricos a partir de diferentes áreas do conhecimento. Está posto que não é a educação que dá forma à sociedade, e sim a sociedade que constitui a maneira com que os valores e interesses se orientam. Contudo, faz-se necessário e urgente encontrar e promover esse debate, com o intuito de religar uma relação que ao longo dos tempos se fragmentou (Freire, 2002; Torres, 1981).

Para Dickmann (2010), a inter-relação ser humano e mundo instiga uma nova maneira de pensar a vida em sociedade, rompendo com dicotomias sustentadas em uma realidade fatalista a qual se articula de tal forma que promove a transformação do ecossistema, conforme nos sinaliza Layrargues (2004, p. 64):

Da mesma forma que a sociedade está dividida politicamente em duas vertentes ideológicas – Direita e Esquerda –, a educação e o ambientalismo também são objeto dessa divisão. Assim como a Direita, o ambientalismo oficial e a educação liberal visam a manter o status quo nas relações sociais, e assim como a Esquerda, o ambientalismo alternativo e a educação progressista visam a alterar as condições de

opressão e exploração do capital sobre o trabalho humano e a natureza. É evidente que o cruzamento dessas duas versões pedagógicas com os dois projetos ambientalistas não poderia resultar num único modelo de educação ambiental. Nesse sentido, o que se observa no real é uma constante disputa ideológica pela legitimidade discursiva em busca da representação da identidade da educação ambiental.

O ser humano está intimamente ligado ao mundo, um não existe sem o outro. Essa relação entre subjetividade (ser humano) e a objetividade (mundo) ocupa espaço nas vertentes ideológicas e educacionais, podendo ser compreendida por diferentes possibilidades, frente aos desafios socioambientais.

Para Freire, os humanos são consciência do mundo, de tal forma que o mundo sem os seres humanos e os seres humanos sem o mundo é inimaginável. Para Carvalho (2004), essa interação estabelecida entre consciência e mundo constitui um caráter de inter-relação, na qual, ao mesmo tempo que o homem, ser de linguagem, constrói percepções e interpretações do ambiente, se inscreve em um mundo de significados que transforma a natureza em cultura. Steil e Carvalho (2012) remetem a uma reflexão baseada no pensamento de Ingold, o qual propõe que “[...] ao observador não está dado perceber não coisas diferentes, mas perceber as mesmas coisas diferentemente [...]” as quais estão em um contínuo devir.

Devir que é apresentado por Freire (2002) e que nos provoca a uma reflexão, que fatidicamente estamos diante do descontrolado crescimento econômico, uma crise planetária que desenrola em diferentes segmentos, mas que se sobressai na industrialização, na produção que em prol de uma necessidade fetichizada acaba por explorar violentamente recursos naturais, como destaca Sato (2016, p. 291): “[...] nessa ânsia irrefreada de posse, desenvolvem em si a convicção de que lhes é

possível transformar tudo a seu poder de compra. [...] O dinheiro é a medida de todas as coisas. E o lucro seu objetivo principal.”

Consumo que preocupa diversos estudiosos, tanto da educação ambiental como da educação, a exemplo da preocupação manifestada por Gadotti (2008, p. 87): “[...] estamos consumindo além da capacidade de renovação da Terra. Para alimentar com dignidade a todos os habitantes do planeta e atender suas necessidades, precisaríamos de três planetas, segundo os padrões de consumo capitalistas [...]”, e é movido por um sistema em que vale mais o ter é que a sociedade do consumo e do desperdício vai devorando e abandonando há um ritmo alucinante.

Relação acerca do que vimos recentemente empobrecem ao enriquecer, destroem ao criar e contribuem para o desequilíbrio hídrico e a desertificação das terras, é diante deste cenário que o debate em torno da educação ambiental se torna eminentemente necessária, então “[...] urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos fundamentais como o respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas.” (Freire, 2000, p. 66-67).

Diante desse cenário, o educador Gadotti (2008, p. 15) propõe uma pedagogia centrada na vida, como podemos verificar na passagem seguinte:

Consideramos hoje a Terra também como um oprimido, o maior de todos. Por isso, precisamos também de uma pedagogia desse oprimido que é a Terra. Precisamos de uma Pedagogia da Terra como um grande capítulo da pedagogia do oprimido, precisamos de uma ecopedagogia. A ecopedagogia é uma pedagogia centrada na vida: considera as pessoas, as culturas, os modos de viver, o respeito à identidade e à diversidade.

Enquanto seres engajados permanentemente na criação e recriação da história e da própria natureza, o ser humano descobre-se incompleto, inconcluso, e essa consciência é produto da sua própria práxis.

Contudo, objetivá-la e transformá-la implica para o ser humano uma constante ruptura nas estruturas sociais que pela educação permite ir além, romper com as cristalizações, construir e reconstruir alternativas dialógicas apropriadas para interferir no mundo e garantir inclusive a possibilidade de continuar vivendo (Araújo Freire, 2003; Freire, 1980b).

É pelo sistema educacional que se constrói alternativas dialógicas, que mesmo cristalizadas pelos processos, interferem nas relações, e cabe ao educador ambiental conduzir através do diálogo e da reflexão sua prática, de modo a ser um agente de mudança, diante das problemáticas ambientais emergentes e desconhecidas.

A busca pelo desconhecido, para Freire (2004), somente é possível a homens e mulheres enquanto seres de consciência, concretiza-se através da educação, pela transformação do senso comum em curiosidade epistêmica. Essa experiência é vital para o ser humano, pois é esse movimento que o coloca em uma constante intervenção no mundo e permite fazer história, é uma aventura criadora.

Essa educação adquire significado importante, sobretudo, quando tornamos claro aos nossos educandos (as), no momento mesmo no qual nos exercemos enquanto educadores (as), a necessidade e a sabedoria de tornar respeitosa a nossa relação com a natureza. Precisamos entender que somos tão somente um dos milhares de seres, que certamente se diferencia dos outros seres dela, simplesmente porque temos a faculdade de saber e de saber que sabemos e que podemos saber mais, como tão lucidamente insistiu Paulo. (Araújo Freire, 2003, p. 13).

Para Sato (2016), corresponder essencialmente a essa aventura coletiva é construir identidade na relação com o outro (meio ambiente), que se edifica na junção entre natureza e cultura. Aprender a ser, isto é, viver “aqui”, é “Viver juntos em nossa Terra”, é “ser mais”.

Como seres que se historicizam e compreendem a dialetização homem-mundo através da linguagem e do seu inacabamento, o ser humano é capaz de separar-se dos demais, transformar sua vida em existência e o suporte em mundo. Para Freire (1980b), enquanto o animal em sua espera apresenta uma relação reflexa, inconsequente e de acomodação, o homem se faz um ser reflexivo e de integração.

A relação entre homem-mundo é estabelecida pela consciência, enquanto ser relacional e inacabado que parte do seu *aqui* e no seu *agora*, onde ora está emerso, imerso e insertado. Morin (2001, p. 66) destaca: “[...] é necessário aprender estar aqui no planeta. [...] significa: aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar. Precisamos doravante aprender a ser, a viver a dividir e a comunicar como humanos do planeta Terra.” O diálogo se plenifica na comunhão e por ele é possível combater o dogmatismo e as posições antagônicas, as quais geram violência, e transforma o homem em objeto; transformando-se em objetos, não cumpre a vocação ontológica e é impedido de ser mais (Simões Jorge, 1979).

5 Mundo como lugar e resultado da práxis humana

Nesse sentido, a educação ambiental como mediadora dessa relação possibilita a transformação da sociedade rumo à sustentabilidade, bem como possibilita o desenvolvimento de relações individual e socialmente responsáveis em prol da mudança local e global, compreendendo assim o ser humano em seu contexto social e histórico (Dickmann, 2015).

Por isso Paulo Freire manteve tanta ênfase ao diálogo – como palavra que não pode ser privilégio de poucos. É a dinamicidade do diálogo que a constitui a ação e reflexão, que se denomina e reflete sua práxis (Loureiro; Franco, 2012). Diante do que surge enquanto práxis, Sánchez Vázquez (2011, p. 230) destaca:

A práxis produtiva é, assim, a práxis fundamental porque nela o homem não só produz um mundo humano ou humanizado, no sentido de um mundo de objetos que satisfazem necessidades humanas e que só podem ser produzidos na medida em que se plasmam neles fins ou projetos humanos, como também no sentido de que na práxis produtiva o homem se produz, forma ou transforma a si mesmo.

Assim, pela práxis, quanto mais os seres humanos se desenvolvem mais se diferenciam da natureza e contribuem com objetivações nos espaços que participam. Assim o conhecimento e o reconhecimento, imbricados no processo de conscientização, são imperativos equidistantes na construção de uma práxis coletiva acerca dos problemas ambientais e sociais, provocados e sentidos no meio. Ação que lhes permite criar e recriar é a maneira humana de existir, atuar e transformar a estrutura social através de um rigor metódico estabelecido.

A alteração na estrutura social é responsabilidade do homem. Conforme Freire (2000), a realidade pode até ser esta, mas pode mudar: é preciso lutar, problematizar e proclamar novas possibilidades, com comunhão, justiça e consciência. Como nos diz Marx, uma aranha até executa operações semelhantes a de um tecelão, assim como uma abelha apresenta perfeição nas colmeias, o que poderia envergonhar o mestre de obras. Mesmo diante de tanta perfeição, há algo que o pior dos mestres de obras leva vantagem sobre a melhor das abelhas, é a condição de projetar e idealizar em seu cérebro suas ações (Sánchez Vázquez, 2011).

Conforme contextualizadas por Loureiro (2003, p. 42),

[...] a práxis educativa transformadora é, no entanto, aquela que fornece ao processo educativo as condições para a ação modificadora e simultânea, buscando a superação das relações de dominação e de exclusão que caracterizam a sociedade contemporânea.

Para o autor, já é sabido que não nos educamos abstratamente – sozinhos –, mas na atividade humana coletiva; como nos dizia Freire, em comunhão mediatizado pelo mundo (natureza), ter consciência disso é fundamental para atuarmos sobre o mundo e transformá-lo, dessa forma, “*a práxis é a esfera do ser humano*”, pois ela possui uma importância ontológica (Kosik, 2002, p. 222, grifo do autor).

Pensar a educação ambiental a partir de Freire é compreender o meio ambiente na sua totalidade, é romper com paradigmas e práticas dicotômicas, principalmente ao que se refere à relação ser humano-mundo, cultura-natureza; é propor uma relação que tem como princípio a sustentabilidade do planeta. Não haverá descobrimento do conhecimento e cultura verdadeira se os homens não forem chamados a conhecer e compreender que fazem parte de um todo, sobrepondo o modelo cartesiano que mantém a ideia fragmentada do mundo (Santos, 2003).

Assim, a educação, por meio de uma pedagogia crítica, propõe um compromisso de reduzir o distanciamento entre o ser humano e a sua realidade. Somete a partir da aproximação com entorno é possível estabelecer um compromisso socioambiental, onde o homem constitui uma relação significativa para sua práxis assumindo que as mudanças e transformações do mundo estão relacionadas à ação humana, que pela existência participa da vida.

6 Considerações finais

Diante do que apresentamos, podemos pensar em algumas contribuições que fazem de Paulo Freire referência também para a educação ambiental, tais como: a preocupação em despertar a consciência socioambiental que leve à superação das relações de opressão; a su-

peração das forças unívocas e ideológicas existentes no sistema educacional; e a máxima que é a compreensão de que nos educamos mutuamente pelo mundo. Assim, a educação passa a um entendimento dialógico que possibilita estabelecer tencionamentos referentes à compreensão dicotomizada que se estabeleceu entre ser humano e mundo. Se tivermos coragem para praticar uma educação ambiental dessa maneira, podemos formar educadores ambientais, gente capaz de assumir sua autonomia.

A segregação que de maneira oficial vem sendo cristalizada pela estrutura educacional por meio das disciplinarização resulta em um processo disperso e desunido. Diante do emaranhado que se configura a educação ambiental, as diferentes formas de compreensão do ser humano e mundo, é que saliento o quão necessário é continuar as investigações nesse campo.

Digo que este texto é apenas uma pequena contribuição para uma temática que merece maior aprofundamento, visto que para a concepção de educação transformadora é necessário reconhecer que o sistema educacional configura um espaço político importante que contribui para uma educação ambiental crítica, comprometida com o todo. O todo que na pedagogia de Freire compreende necessário um enfoque interdisciplinar e multirreferencial que venha a superar a visão fragmentada da realidade.

Referências

ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. O legado de Paulo Freire à Educação ambiental. In: NOAL, Fernando Oliveira; BARCELOS, Valdo Hermes de Lima; ARAÚJO FREIRE, Ana Maria (Org.). **Educação ambiental e cidadania: cenários brasileiros**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2003.

CARVALHO, Isabel. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 3. ed. São Paulo. Cortez, 2004.

DICKMANN, Ivo. **A formação de educadores ambientais**: contribuições de Paulo Freire. 2015. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

_____.; CARNEIRO, Sônia M. M. Paulo Freire e Educação Ambiental: contribuições a partir da obra *Pedagogia da Autonomia*. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 21, n. 45, p. 87-102, jan./abr. 2012.

_____. **Contribuições do pensamento pedagógico de Paulo Freire para a educação socioambiental a partir da obra *Pedagogia da Autonomia***. 2010. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980a.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980b.

_____. **Educação e mudança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Anca/MST, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

_____. **Educar para a sustentabilidade**: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LAYRARGUES, Philippe Pomier (Coord.). **Identidade da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. **Ambiente e Educação**, Rio Grande, v. 8, n. 1, p. 34-57, 2003.

_____; FRANCO, Jussara B. Aspectos teóricos e metodológicos do Círculo de Cultura: uma possibilidade pedagógica e dialógica em educação ambiental. **Ambiente e Educação**, Rio Grande, v. 17, n. 1, 2012.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: _____. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 15-22.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo. Cortez, 2001.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SANTOS, Erivaldo Pedrosa dos. Educação ambiental: uma visão ideológica e pedagógica. In: NOAL, Fernando Oliveira; BARCELOS, Valdo Hermes de Lima (Org.). **Educação ambiental e cidadania: cenários brasileiros**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2003.

SATO, Michèle. Ecofenomenologia: uma janela ao mundo. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, ed. esp., jul. 2016.

SAUVÉ, Lucie. Educação ambiental: possibilidades e limitações. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322. maio/ago., 2005.

SIMÕES JORGE, J. **A ideologia de Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1979.

STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura (Org.). **Cultura, percepção e ambiente: diálogos com Tim Ingold**. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

TORRES, Carlos Alberto. **Leitura Crítica de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1981.

VASCONCELOS, Maria L. M. C.; BRITO, Regina H. P. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2006.

O ensino de química potencializando a formação cidadã: um olhar na pedagogia de Paulo Freire

*Jane Acordi de Campos
Nadir Castilho Delizoicov*

1 Introdução

O exercício da cidadania tem sido almejado por povos e pessoas que buscam uma sociedade mais justa e igualitária em oportunidades. Porém, nem sempre os sujeitos de uma sociedade têm a oportunidade de exercê-la, por força de poder que restringe direitos de muitos visando garantir privilégios de poucos.

A partir desse pressuposto, pode-se compreender por que há movimentos que tentam a todo custo barrar qualquer possibilidade de organização coletiva ou institucional que aponte para possibilidades de superação da dominação, como, por exemplo, o “movimento escola sem partido”, que visa colocar uma “mordança” nos professores para impedir a já tão precária discussão sobre a cidadania nas escolas públicas brasileiras. Iniciativas desse porte ganham força no mundo atual ancorados em movimentos extremistas de direita e religiosos que, com falsos dogmas, interferem no cenário político e, em nome de valores éticos, querem manter preservado o poder de grupos que usurpam direitos dos mais humildes.

Pretendemos, no presente ensaio, discutir alguns elementos que permeiam a vida escolar e que contribuem para perpetuar as relações de dominação e submissão entre as classes sociais. A partir de Paulo Freire,

pode-se discutir o papel da educação e dos educadores na resistência a processos de dominação socialmente e historicamente construídos.

Assim sendo, o texto está dividido em duas partes: a primeira destina-se a uma breve discussão sobre a cidadania e seu exercício, apresentando tessituras com a proposta da dissertação que vem sendo desenvolvida sob a orientação da professora Nadir Castilho Delizoicov, coautora deste texto, na qual procuro demonstrar como é possível, a partir do ensino de Química, despertar o interesse e capacitar os alunos para o exercício da cidadania.

Na segunda parte, procuramos demonstrar – com alguns elementos do projeto de pesquisa – como o ensino de Química vem tomando rumo inovador, em termos de inserção, nos debates acerca da cidadania, seja na condição de alunos ou futuros trabalhadores e empreendedores comprometidos com a coletividade e com valores solidários. Também apresentamos tessituras das proposições de Paulo Freire com a humanização – incluindo a cidadania como condição essencial – e também com a responsabilidade dos educadores no processo de construção de alternativas sociais inclusivas, justas e solidárias, nas quais as pessoas, independentemente de classe social, sejam respeitadas e valorizadas.

Com essas conjecturas, pretendemos contribuir na ampliação da discussão travada em sala de aula envolvendo as contribuições de Paulo Freire no processo de libertação, a partir da educação, do povo brasileiro das amarras do poder dominador arcaico e conservador que pretende manter privilégios de poucos e sufocar direitos de muitos.

2 Construção e exercício da cidadania

Não é possível construir cidadania em um Estado de exceção democrática, pois há repressão aos direitos e liberdades individuais e cole-

tivas, o que impede a participação coletiva nas discussões e nas decisões necessárias.

Portanto, a democracia é a condição essencial para o pleno exercício da cidadania. No Brasil, inúmeros foram os períodos de ditadura civil ou militar em nossa história, talvez por esse motivo a denominada “Constituição Cidadã” estabeleceu um rol de garantias para que os direitos elementares e fundamentais dos cidadãos brasileiros fossem/sejam garantidos.

Destacamos alguns, apesar de que muitos outros poderiam ser referenciados, mas os que são aqui apresentados sintetizam o essencial dos direitos que precisam de proteção para que a cidadania seja exercida:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

III - ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante;

X - são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação;

XLI - a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais;

LXXVII - são gratuitas as ações de *habeas-corpus* e *habeas-data*, e, na forma da lei, os atos necessários ao exercício da cidadania. (Brasil, 1988).

Apesar dos muitos atrasos no Brasil para implementar políticas que estimulem o exercício da cidadania, bem como de criar mecanismos que garantam os direitos de todos os brasileiros e brasileiras para acessarem os serviços públicos indispensáveis como alimentação, saúde, educação, segurança e moradia, a Constituição apontou possibilida-

de de superação das limitações, ao menos legais, para a garantia desses direitos.

Evidentemente que parte das garantias internas são reflexos de mecanismos internacionais, como acordos, convenções e tratados. Além disso, há também a influência política e organizacional, que se espelha em experiências internacionais para reivindicar mais direitos. Como exemplo pode ser citada a “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão”, admitida pela Convenção Nacional da França, em 1793, que em seu preâmbulo afirma:

O Povo Francês, convencido de que o esquecimento e o desprezo dos direitos naturais do Homem são as únicas causas das infelicidades do mundo, resolveu expor numa declaração solene estes direitos sagrados e inalienáveis, a fim de que todos os cidadãos, podendo comparar sem cessar os atos do Governo com o fim de toda instituição social, não se deixem jamais oprimir e aviltar pela tirania; para que o Povo tenha sempre distante dos olhos as bases da sua liberdade e de sua felicidade, o Magistrado, a regra dos seus deveres, o Legislador, o objeto da sua missão.

Essa declaração é inspirada na supressão dos direitos feudais, ocorridos na França em 1789, e está estruturalmente dividida em duas partes, quais sejam, o preâmbulo – já citado – e 17 artigos, os quais se referem ao indivíduo e à Nação, definindo direitos “naturais e imprescritíveis” como: a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão. Além disso, ela avança também ao reconhecer a igualdade perante a lei e a justiça e reforça o princípio da separação entre os poderes. Alguns destaques da declaração, que inspira certo romantismo em sua concepção, são:

I - O fim da sociedade é a felicidade comum. O governo é instituído para garantir ao homem o gozo destes direitos naturais e imprescritíveis.

II - Estes direitos são a igualdade, a liberdade, a segurança e a propriedade.

III - Todos os homens são iguais por natureza e diante da lei.

Na mesma época, também é editada a Declaração da Independência Americana, que ocorre no ano de 1776. Esse conjunto de mecanismos nacionais é embalado por “novo” espírito filosófico, emergente no século XVII.

Apesar de representar grande avanço em termos de afirmação da cidadania, o mundo ainda passaria por inúmeras injustiças contra a humanidade – ao menos parte dela –, como é o caso da escravidão, que na França é abolida no ano de 1794, em decorrência da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Porém, nos Estados Unidos, a abolição aconteceria somente em 1º de janeiro de 1863, quando entrou em vigor o Ato de Emancipação assinado pelo presidente Abraham Lincoln. No Brasil, a abolição da escravatura aconteceria ainda mais tarde, somente no ano de 1888.

Sobre a situação dos negros no Brasil, é indispensável destacar que, mesmo com a abolição, eles não tiveram/têm equiparação de direitos – inclusive nos dias atuais – com os demais cidadãos. Apesar de a lei em seu texto garantir direitos iguais para todos os cidadãos, na prática assistem-se a episódios que apontam os abismos de desigualdades entre brancos e negros; os negros são as maiores vítimas de violência e os que mais que sofrem com a pobreza, pois possuem pouca representatividade política e renda média menor que a dos brancos.

Essa situação não é muito diferente nos demais países que utilizaram mão de obra escrava negra. Ocorre que, em alguns casos, houve política compensatória, que amenizou a segregação. Porém, no Brasil, poucos avanços são vistos, por exemplo, as cotas para negro somente foram regulamentadas efetivamente nessa segunda década do século XXI.

Do mesmo modo é o caso dos quilombolas que sofrem violência – inclusive recentemente, no dia 6 de agosto de 2017, quando houve mais uma chacina com seis mortos dentro de casas no Território Quilombola de Iúna, em Lençóis, na Chapada Diamantina na Bahia –, alimentada pela falta da demarcação de terras que lhes são de direito ou de estímulos à igualdade de direitos e oportunidades com os demais cidadãos brasileiros.

No entanto, essa não seria a única saga de sofrimento, pois o mundo – posteriormente – passaria por vários flagelos, de miséria, fome, destruição e, especialmente, as duas Grandes Guerras Mundiais, as quais registraram grandes atrocidades contra a humanidade.

Foi somente no século passado que os países dominantes começam a tomar medidas mais eficazes – teoricamente – para evitar a repetição das violações contra os direitos humanos e a cidadania. Ao final da Segunda Guerra Mundial, era lançada a Carta das Nações Unidas, que foi aprovada em 26 de junho de 1945 em conferência mundial reunida em São Francisco da Califórnia. Além dos 111 artigos, há importantes considerações no preâmbulo da Carta:

NÓS, OS POVOS DAS NAÇÕES UNIDAS, RESOLVIDOS a preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra, que por duas vezes, no espaço da nossa vida, trouxe sofrimentos indizíveis à humanidade, e a reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade de direito dos homens e das mulheres, assim como das nações grandes e pequenas, e a estabelecer condições sob as quais a justiça e o respeito às obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes do direito internacional possam ser mantidos, e a promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de uma liberdade ampla.

E PARA TAIS FINS, praticar a tolerância e viver em paz, uns com os outros, como bons vizinhos, e unir as nossas forças para manter a paz e a segurança internacionais, e

a garantir, pela aceitação de princípios e a instituição dos métodos, que a força armada não será usada a não ser no interesse comum, a empregar um mecanismo internacional para promover o progresso econômico e social de todos os povos.

Mesmo com a intencionalidade de evitar a repetição de catástrofes contra os direitos humanos e de cidadania, o mundo continua em avassaladora escalada de violência, apenas para exemplificar: a “guerra da Argélia”, a “guerra do Vietnã”, a “guerra da Coreia”, a “guerra da Bósnia”, a “guerra no Iraque”, a “guerra antiterror”, a “fundação do Estado Islâmico”, a “guerra na Síria” e as diversas outras guerras em curso na atualidade.

Esse conjunto de violência alia-se a outros decorrentes do avanço do capitalismo desenfreado, com resultados impactantes sobre a cidadania, como o aumento da fome, da miséria, da precarização das condições de vida em geral. Dessa associação de violência explícita aliada à violência velada – que atinge as pessoas individualmente – resulta um quadro assustador no momento, quando assistimos a um verdadeiro genocídio da humanidade, atingindo o mais alto número de pessoas refugiadas.

De acordo com o segundo relatório divulgado pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) em 2017, em todo o mundo, o deslocamento forçado causado por guerras, violência e perseguições atingiu, em 2016, o número mais alto já registrado: são cerca de 65,6 milhões de pessoas. Esses números são decorrentes de diferentes tipos de conflitos.

Diante desse quadro, mesmo com o registro de acordos internacionais, nada parece ser eficaz contra os ataques aos direitos de cidadania, mesmo assim, é importante registrar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que foi proclamada pela resolução 217 A (III) da

Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, na qual consta no seu Preâmbulo: “Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo.”

Também alguns artigos da Declaração merecem destaque, em vista de sua afinidade com a cidadania:

Art. 1º Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.

Art. 2º Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Art. 3º Toda pessoa tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal. [...]

Art. 7º Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

Como o Brasil é signatário de diversas declarações e tratados internacionais, que possuem como foco a proteção individual e a garantia de direitos da pessoa, reflete-se na legislação pátria esses indicativos, como já previsto na Constituição e em legislação complementar, inclusive na educacional:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...]

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 35. [...]

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

Art. 36. [...]

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; (Brasil, 1996).

Essas são algumas considerações sobre a cidadania e seu exercício, explícitas na legislação brasileira, acordos e tratados internacionais. Evidentemente que diversas outras poderiam ser citadas, mas o objetivo não é esgotar a busca desses mecanismos que se preocupam com a cidadania e seu exercício, e sim situar o leitor no contexto jurídico/legal, nacional e internacional sobre o tema.

Dessa forma, ao propor uma relação do ensino de Química com a formação para a cidadania, temos preocupações que, pela própria natureza da interação, ultrapassam as fronteiras da chamada “ciência dura”, alojando em problemáticas mais relacionadas com as Ciências Sociais e Humanas. Porém, discutir cidadania implica dominar aspectos globais – no sentido macro – para situar o sujeito no seu local, com capacidade de lançar olhares para compreender o todo.

Assim, faz-se necessário que o ensino de Química seja desalojado de uma lógica “conteudista pura”, como se essa ciência não guardasse qualquer relação com o aluno e seu cotidiano. Portanto, nessa nova visão, percebe-se estar em curso uma mudança de paradigma, como explica Fogaça (2005, [s.p.]): “[...] a ênfase de que o ensino de química

para formar o cidadão é um novo paradigma está na resistência existente no processo de mudança de paradigma.”

Isso não significa que seja algo inédito, pois iniciativas nessa direção – de um ensino de Química imbricado com o social – remontam ao século passado e muitas são as pesquisas, a partir da década de 1980, que se comprometem com essa nova proposta. Inclusive nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ainda do ano 2000, já indicavam para a Química essa missão: “[...] a Química pode ser um instrumento da formação humana, que amplia os horizontes culturais e a autonomia, no exercício da cidadania.”

No entanto, analisando o que indicam os PCN, é visível a preocupação de que isso somente vai se concretizar a partir da compreensão de que o conhecimento químico deve ser visto como um meio de analisar o mundo e interferir na realidade, mas que é uma ciência que possui os seus próprios conceitos, seus métodos e uma linguagem, e com esses elementos é preciso construir a interação com cotidiano do aluno, pois eles resultam de uma construção histórica, atrelada ao desenvolvimento tecnológico, social e humano.

Portanto, quando se dispõe a direcionar os olhares do ensino de Química para uma compreensão da realidade social, política, econômica e humana é indispensável que o aluno e o professor envolvidos estejam dispostos a interagir com a realidade, compreendendo o seu funcionamento e as implicações da organização que alimentam suas fraquezas e potencialidades.

Observando o quanto Paulo Freire estava comprometido com a esperança, com a compreensão das dificuldades presentes e futuras, encontramos em Freire e Gadotti (1995, p. 7) a seguinte afirmação: “Estamos vivendo um tempo de crise da utopia. Afirmá-la novamente se constitui num ato pedagógico essencial na construção da educação do futuro.” Decorridas mais de duas décadas, essas palavras continuam

atuais e representam o contexto presente da educação e da sociedade brasileira.

No entanto, nesse esforço pela compreensão da realidade, é importante avaliar as palavras dos autores sobre a hegemonia do capital e das classes dominantes, acerca da educação, da política e da economia: “Enfim, não pode estar superada uma pedagogia do oprimido enquanto existirem oprimidos. Não pode estar superada a luta de classes enquanto existirem privilégios de classe.” (Freire; Gadotti, 1995, p. 7).

Ainda em Freire, é possível encontrar coragem para enfrentar os desafios da educação – não apenas de sala de aula, mas da concepção do modelo educacional –, os quais, muitas vezes, se apresentam como limitadores do engajamento social dos educadores, especialmente nos tempos atuais, em que a elite burguesa tenta, de todas as formas, colocar mordanças nos educadores, para que não apontem as mazelas provocadas pelo capital que legitima as desigualdades sociais:

Assim como os pedagogos burgueses procuram manter seus educandos afastados das lutas sociais, os pedagogos que não escondem o caráter de classe de sua ação educativa tomam partido, desmistificando [sic] o caráter de classe da pedagogia burguesa e propondo o engajamento dos educadores-educandos na efetiva transformação dessa sociedade. (Freire; Gadotti, 1995, p. 12).

Os autores citados apontam para a necessidade, sempre presente na percepção da luta de classes, que não escolhe espaços, ela ocorre na família, na escola e nas relações sociais, pois, ao contrário do que pensam os liberais, conservadores ou progressistas, as marcas que diferenciam a pedagogia revolucionária da pedagogia burguesa e conservadora estão na compreensão da realidade e na consciência de classe que se formam nas próprias práticas de classe que têm lugar no interior da sociedade burguesa que procura – a qualquer custo – legitimar a desigualdade.

Quando o capital tenta a todo custo legitimar as desigualdades, significa que demonstra o seu profundo descompromisso com a humanidade. Explico, quando se produz “alimentos” carregados de agroquímicos e transgênicos, que podem colocar em risco a saúde das pessoas, apenas com objetivos econômicos, de ampliação do lucro, demonstra o descaso com os seres humanos.

De forma semelhante, quando se faz reformas – como as que estão em andamento no País – trabalhista, previdenciária, com objetivos de retirar direitos dos trabalhadores e ampliar privilégios de uma elite burguesa, o descaso com o humano está novamente em evidência. Isso tudo faz parte de um contexto perverso que se legitima, em grande parte, pela educação, como enfatiza Freire em suas “profecias educacionais”:

Existe uma artimanha por parte de responsáveis de universidades, por exemplo, ou por parte de departamentos ou faculdades, que é uma artimanha que tenta, de certa forma, destruir uma atividade sob o argumento de que é política e não pedagógica. (Freire; Gadotti, 1995, p. 25).

Freire é audaz na sua postura e não titubeia em afirmar que o educador precisa tomar posição, sem medo de lutar – por uma ética universal – para que todos tenham assegurados seus direitos indispensáveis ao exercício da cidadania: “Quando, porém, falo da ética universal do ser humano, estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana.” (Freire, 1996, p. 18). Porém, para que os educadores possam potencializá-la é preciso comprometimento pessoal e profissional, para sinalizar as alternativas de superação:

A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que de-

vemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. (Freire, 1996, p. 16).

É preciso compreender, por exemplo, que não há qualquer justificativa plausível que seja capaz de explicar a razoabilidade de milhões de pessoas morrendo – vítimas da fome, da violência, dos preconceitos, do medo e das injustiças – enquanto alguns utilizam todos os artifícios possíveis para manter e garantir seus privilégios, negando os direitos mínimos de muitos. Essa negativa gera graves ameaças aos direitos e, portanto, impede o exercício da cidadania pelos excluídos.

Para não colocar Freire em espaço reducionista de atuar apenas em países socialistas – apesar de sua cristalina opção pelo socialismo democrático –, apresentamos a opinião de um estudioso de Freire, que é estadunidense, que fala de uma postura ainda pouco visível, mas forte nas convicções de Paulo Freire, o humanismo, não aquele utópico, distante da realidade, mas aquele comprometido com a compreensão e transformação da realidade do educando e do educador, McLaren (2007, [s.p.]):

O humanismo radical de Freire continua a oferecer alguns dos mais importantes desafios às mais brutais políticas e práticas que infectam o mundo hoje – guerra, imperialismo, globalização capitalista, repressão política, tortura, racismo, patriarcado, homofobia e triunfalismo religioso.

Passada uma década, o quadro permanece inalterado, ou melhor, piorado, pois se acrescenta a multiplicação do fanatismo religioso, com extrema violência, proliferam as guerras – entre os iguais – sustentadas pelas grandes potências e, no Brasil, cada vez mais afundamos na lama da corrupção e da hipocrisia dos capitalistas que apenas usam o País – como na colonização – para dele retirar suas riquezas, mesmo que seja

preciso corromper pessoas e governos, sem preocupação com a miséria crescente que assola a maior parte dos brasileiros.

Diante desse quadro, que apesar de preocupante não deve ser desolador, pretende-se demonstrar, na pesquisa que está em desenvolvimento para a elaboração da dissertação de mestrado, que a educação – no caso específico no componente curricular de Química – pode contribuir com a compreensão dessa realidade e comprometer-se, como diz Freire, na transformação dessa realidade para melhor, permitindo que os alunos exerçam sua cidadania durante a passagem pela escola e na sua vida social.

3 As contribuições do ensino de Química na construção da cidadania

É verdade que atualmente, para muitos, a Ciência – na sua versão tradicional – é considerada como inacessível e desprovida de capacidade de contribuir com as melhorias de condições de vida da maioria da população. Essa visão não ocorre por acaso, mas decorre da forte conotação financeira ancorada nos processos científicos, os quais estão mais a serviço do capital do que de benefícios efetivos à população, especialmente aos já excluídos econômica e socialmente.

No entanto, apesar de parte dessa visão corresponder à realidade da situação, não é aconselhável imputar à ciência a responsabilidade por esse processo, pois ele é mais amplo e atinge outros setores da economia. Também é interessante refletir sobre os avanços sociais e tecnológicos que ocorreram/ocorrem em decorrência de estudos desenvolvidos por ela, principalmente da Química.

Portanto, é preciso que o educador compreenda a importância do seu papel nesse processo de popularização da ciência, sem desmerecer a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades necessárias à boa

preparação dos alunos, para que possam almejar o exercício da cidadania, com independência e autonomia: “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão.” (Freire, 1996, p. 26).

Então, voltando olhares para o ensino de Química, é interessante perguntar: o que significa ensinar Química para formar o cidadão? Muitas poderiam ser as respostas, mas uma é indispensável: o aluno precisa ser capaz de compreender os fenômenos químicos que cercam o seu dia a dia e, além disso, dimensionar que eles fazem parte de processos naturais e artificiais, que foram sendo dominados pela ciência – numa construção histórica – com contribuições empíricas e científicas.

Observando a lição a seguir, pode-se ter uma dimensão do quanto é preciso uma ampla visão do “mundo científico” para tornar possível um diálogo com os alunos no sentido de dimensionar as relações possíveis entre os seus saberes e a ciência:

Vale observarmos que não podemos ver na ciência apenas a fada benfazeja que nos proporciona conforto no vestir e na habitação, nos enseja remédios mais baratos e mais eficazes, ou alimentos mais saborosos e mais nutritivos, ou ainda facilita nossas comunicações. Ela pode ser – ou é – também uma bruxa malvada que programa grãos ou animais que são fontes alimentares da humanidade para se tornarem estéreis a uma segunda produção. (Chassot, 2003, p. 46).

A compreensão dessas possibilidades que a ciência representa para a humanidade faz parte de um roteiro de preparar os alunos para o exercício da cidadania, em outras palavras, na capacidade de fazer leituras complexas do contexto cultural e científico, este é um dos pilares da cidadania.

Para Fogaça (2005, [s.p.]), ensinar Química para a cidadania “Significa, de forma sucinta, ensinar o conteúdo de Química com um intuito primordial de desenvolver no aluno a capacidade de participar

criticamente nas questões da sociedade.” De um professor de Química – veterano –, mas atualizadíssimo, extrai-se a seguinte expressão sobre o ensino de Química: “[...] há poucas coisas que me entusiasмам tanto como ensinar, quando me envolvo com educação nas Ciências, como a necessidade de modelar a realidade.” (Chassot, 2012, p. 60).

Essa compreensão nos remete a outra indagação inevitável: atualmente, isso é a realidade do ensino de Química nas escolas públicas? Respondendo de forma empírica – a partir de experiência pessoal e profissional – pode-se dizer que isso está longe de ser a realidade. Corrobora com esse entendimento a lição de Silva e Watanabe (2011, p. 1): “A atual situação do ensino de química no Brasil configura uma situação grave na educação, uma vez que não há uma preocupação em mostrar a importância social da química.”

Mesmo que essa constatação represente a realidade não significa que não ocorram movimentos no sentido de direcionar o ensino de Química para a formação cidadã, como explica Fogaça (2005, [s.p.]): “Um objetivo da educação e do ensino de Química, em especial, é formar cidadãos, isto é, desenvolver no aluno a capacidade de participar criticamente nas questões da sociedade.” A autora ainda complementa dizendo que essa nova postura, do professor de Química, faz a diferença na formação de cidadãos capazes de contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

Então, o que é preciso para garantir que o ensino de Química possa ser o instrumento de fortalecimento da cidadania dos alunos? De acordo com Fogaça (2005, [s.p.]),

[...] o professor deve usar uma linguagem acessível, evitando extravagâncias no uso de termos químicos desconhecidos para os alunos ou que possam dificultar o entendimento. O mesmo se aplica aos cálculos químicos, que são sim um aspecto importante da aprendizagem.

Essa metodologia difere, por exemplo, da memorização, a qual é utilizada apenas com o intuito de instrumentalizar o aluno para passar no vestibular, isso, na visão da química como afirmação da cidadania, não é ensinar para formar o cidadão. Portanto, quando o professor está decidido a ensinar para a cidadania, precisa ter uma compreensão diferenciada da educação, no mínimo diferente da que é adotada hoje e aplicada em sala de aula, na qual ocorre apenas a reprodução dos conhecimentos já produzidos, sem reflexões, e a compreensão do contexto que envolve os conhecimentos estudados.

Evidentemente que, para essa nova compreensão, é necessário destinar mais tempo na preparação de uma nova postura frente aos alunos. Isso somente será possível apresentando e desenvolvendo projetos contextualizados e significativos para os alunos, portanto deve haver – como ensina Paulo Freire – comprometimento com essa finalidade transformadora da educação.

A presente proposição encontra desafios e dificuldades, pois mexe nos *status quo* dos alunos e dos professores envolvidos, mas, principalmente, provocará reações em colegas, gestores e na própria sociedade, que pode perceber a diferença e, parte, pode não concordar com essa nova possibilidade; no entanto, é preciso coragem para enfrentar esse desafio.

Além disso, para que o aluno se sinta participante do processo, é preciso que ele perceba que os seus saberes podem contribuir com a compreensão da Química, pois a ciência não é algo pronto, imutável e acabado, assim:

Ensinar Química para formar o cidadão envolve também apresentar aos educandos uma concepção de **ciência como um processo em construção**. Pois, ao se levar em conta o caráter histórico da Química, mostrando que ela é uma ciência investigativa e compreendendo os aspectos relativos à filosofia das ciências, enfatiza-se o seu papel social. (Fogaça, 2005, [s.p.], grifo no original).

De acordo com a visão de um professor em formação na Química, Anderson Paes Inácio (2015, [s.p.]): “Porém, o agente transmissor do conhecimento tem que selecionar os conteúdos de modo que possa relacioná-los, com o cotidiano do aluno.” Essa seleção carece de uma significação, ou seja, deve estar vinculado à realidade do aluno. Quando se valorizam a construção de conhecimentos químicos pelo aluno e a ampliação do processo ensino-aprendizagem ao cotidiano, aliadas a práticas de pesquisa experimental e ao exercício da cidadania, como veículo contextualizador e humanizador, na verdade está se praticando a Educação Química (Maria; Martins; Aguiar, 2003, p. 18).

É nesse processo de ligação da vida do aluno, com o conjunto de reações químicas que movimentam a vida das pessoas do seu entorno e a sua própria é que será possível demonstrar o quanto a ciência está presente no cotidiano, porém, para que possa ser visualizada e compreendida sem distorções, precisa ser compreendida e seu conceito dominado pelos estudantes, do contrário, terá prosseguimento à invisibilidade em duas dimensões: de um lado os saberes que os alunos dominam e de outro a presença da Química e da ciência na sua vida e no seu cotidiano.

A quantidade de situações que podem ser utilizadas para estabelecer essas relações é grande, porém, é preciso que o professor esteja propenso a praticar essa aproximação e também esteja preparado para realizar essa tarefa.

Portanto, o professor de Química tem o dever de formar alunos que tenham noção da importância que o conteúdo tem em seu meio social, para que possa participar nas decisões da sociedade, conscientes dos efeitos de suas decisões. Isso significa que o aluno, para se tornar um cidadão, precisa saber participar e julgar. (Inácio, 2015, [s.p.]).

O papel do professor é também empoderar o aluno no domínio do conhecimento científico, não como algo superior, um saber supre-

mo, mas como um instrumento que resulta da construção histórica da própria ciência, como ensina Chassot (2003, p. 124): “O valor do conhecimento científico fundamenta-se no fato de ser um conhecimento que o indivíduo vai encontrando e organizando por si e desde si mesmo.”

Então, como ensinar Química numa realidade de conflitos – naturais na academia – na qual há permanente disputa de concepções, como, por exemplo, os que defendem o “poder supremo” do conhecimento científico, nessa visão os demais saberes são relegados como inúteis. Esses, portanto, não avalizariam uma proposta de ensino de Química que tenha conectividade com a cidadania.

No entanto, há outro grupo, na academia, que defende outra postura, na qual os saberes sejam valorizados com igualdade e também uma popularização da ciência, permitindo que o maior número de pessoas possa dominar o conhecimento científico. Por exemplo, uma opção pedagógica pode influenciar mais ou menos essa possibilidade de integração do conhecimento científico com a realidade dos alunos:

A pedagogia crítica é feita para prover várias linguagens de análise (sociológicas, antropológicas, filosóficas etc.) para estudantes e professores (‘educandos’) para que eles possam começar a entender suas experiências e subjetividades como ‘construídas’ pela intersecção de uma multiplicidade de forças ligadas aos modos e relações sociais de produção, a espaços e lugares de produção e circulação capitalista, a sistemas de mediação, que envolvam suas famílias, suas bagagens religiosas, suas formações de classe e raça, assim como organizações ligadas à sociedade, tanto estatal quanto civil. (McLaren, 2007, [s.p.]).

É nesse contexto de disputa acadêmica que ocorre a formação de professores, os quais atuarão nas escolas. Portanto, desde a sua formação inicial, o professor é tencionado a adotar posturas políticas acerca da concepção metodológica a ser adotada para garantir a aprendizagem.

Como não há consensos, geralmente prevalecem concepções dominantes e tradicionais, inviabilizando a afirmação de alternativas que representem inovações para os espaços de aprendizagem.

Independente das influências da academia, é preciso – na concepção do ensino voltado para a cidadania – que o professor, ao desempenhar sua função, seja capaz de optar por uma postura que contemple o envolvimento da ciência com o cotidiano do aluno, permitindo a interação entre os seus saberes com o conhecimento científico; portanto, é preciso ter a compreensão que:

Educar é tarefa complexa que requer posicionamento teórico e método de ação. Um condiciona o outro. Uma das dificuldades que enfrentamos como professores é descobrir o sentido do que fazemos. Qual o significado da nossa tarefa, qual a sua marca distintiva? (Santos, 2005, p. 1).

É nesse cenário de permanentes disputas que a formação para a cidadania toma dimensões mais importantes, tendo em vista que o aluno/cidadão precisa ser inserido na visão de ciência como resultado da construção social, assim, não há neutralidade, não há anonimato, pois qualquer que seja a posição tomada pelo educador, na sua atuação individual ou na configuração do currículo – inclusive aquele que afirma não ter posição – tem um significado:

A concepção de um currículo que tenha como eixo ciência, tecnologia e sociedade com vistas à formação do trabalhador pressupõe compreender concepções subjacentes, tais como concepção de sociedade, de homem, de trabalho, de ciência, de técnica, de educação e, como parte desta, de educação científica e tecnológica. Pressupõe ainda compreender as relações entre essas concepções. (Araújo; Silva, 2012, p. 99).

Nessa necessidade de compreensão da realidade expressa pelos autores está implícito que também é preciso fazer opções, pois a educação pode preparar para o trabalho em duas dimensões: uma com visão

de submissão, na qual o aluno é preparado para cumprir ordens e aceitar a organização social como uma estrutura imutável, naturalizando a subordinação, a pobreza e a exploração da mão de obra:

Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso em ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres *condicionados*, mas não *determinados*. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro, permita-se-me reiterar, é *problemático* e não inexorável. (Freire, 1996, p. 19, grifos no original).

Por sua vez, a outra visão formativa pode também preparar para o trabalho, mas o aluno é preparado para intervir, apontando problemas que afetem direitos e prejudiquem o exercício da sua cidadania, por exemplo:

Fica claro que cabe à pedagogia construir pontes entre o saber elaborado e sua apropriação pelas novas gerações, além de socializar o saber e de pensar e estabelecer meios para essa socialização. Essa posição torna-se atraente quando se quer pensar o ensino de ciências como uma via para a emancipação popular. (Santos, 2005, p. 9).

De acordo com Porto, Ramos e Goulart (2009, p. 12): “[...] socialmente, a ciência impõe-se não tanto pelo que ela é, mas, sobretudo, pelo que faz e permite fazer; isto é, ela é socialmente reconhecida pelas suas consequências bem visíveis no cotidiano do ser humano.” Quando a ciência é colocada como mero “discípulo” do capital significa que está excluindo da completa humanização os milhões de pobres, de refugiados, de sem-terra, de sem-teto, todos sem dignidade e, portanto, sem a própria cidadania.

Nesse contexto, nós, educadores, precisamos estar atentos às violações de direitos que afetam a dignidade e a cidadania das pessoas. Portanto, é preciso compreender que:

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber. (Freire, 1996, p. 60-61).

Então é possível dizer que a ciência está colocada para a humanidade como um caminho sem volta – talvez seja –, no entanto, ela não pode escravizar a humanização de forma a impor “ditaduras” do conhecimento científico a serviço do capital sobre a sociedade, na qual são penalizados os já excluídos dos benefícios da própria ciência, ou seja, nessa condição, não seria possível, por exemplo, discutir e resolver qualquer situação de miséria, fome e exclusão, pois isso faria parte da própria estrutura social da humanidade.

Alguns autores aprofundam a reflexão, pois reconhecem a importância da ciência e da tecnologia na vida das pessoas atualmente e que impactam as relações sociais, políticas e humanas:

Hoje a Ciência e Tecnologia constituem realidades por demais presentes na vida diuturna; qualquer aparelho eletrodoméstico reúne, em si, conhecimentos científicos articulado a soluções técnicas. Ciência e Tecnologia mudaram a ‘cara do mundo’ alterando espaços, o contexto, a paisagem e as relações humanas. (Porto; Ramos; Goulart, 2009, p. 12).

Novamente, precisa-se dimensionar o quanto é preciso atenção no sentido de evitar, a todo custo, qualquer naturalização das discriminações e das desigualdades entre os seres humanos. É na direção de um compro-

metimento total do educador, com a compreensão dessa realidade – para ter capacidade de intervenção – que aponta Paulo Freire (1996, p. 24):

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a docência e com a seriedade.

Para Tavares e Barra (2009, p. 2):

Educar consiste no processo de capacitação dos indivíduos a nível intelectual, moral e físico do indivíduo, para que este tenha maiores possibilidades de participar das decisões coletivas a fim de melhorar suas condições de vida e de sua comunidade.

Por sua vez, ao tratar da atuação dos professores de ciências, é preciso dimensionar a sua importância para atingir os objetivos levantados pelas autoras, pois, sem essa condição, não há possibilidades de uma mudança na postura pedagógica/educacional que aponte para resultados mais promissores, portanto:

A atuação profissional dos professores das Ciências no ensino fundamental e médio, do mesmo modo que a de seus formadores, constitui um conjunto de saberes e práticas que não se reduzem a um competente domínio dos procedimentos, conceituações, modelos e teorias científicos. (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2009, p. 31).

O que se está propondo, na pesquisa para a elaboração da dissertação de mestrado, é exatamente isso: como é possível, a partir de um ensino de Química que considere o cotidiano do aluno e seus saberes, torná-los capazes de interferir social e politicamente, exercendo a sua cidadania. E, mais uma vez, Paulo Freire (1996, p. 30) aponta essa viabilidade:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária –, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Acredito que a educação – apesar das contrariedades – pode ser um instrumento que colabora efetivamente para a emancipação do aluno. Porém, para isso, é necessário que ocorra o comprometimento do professor, da escola e da comunidade escolar. No momento, estamos diante de uma situação que favorece a melhoria dessa qualidade, mesmo com as inúmeras limitações, por exemplo, na formação de professores, estamos visualizando diversos caminhos de aperfeiçoamento profissional, inicial, continuado e de pós-graduação.

Também o Brasil começa a experimentar uma estabilidade no crescimento populacional – sem entrar em discussão de mérito –, o que implica em uma limitação da expansão dos espaços educacionais, exceção aos níveis iniciais de creche e educação infantil e talvez alguns ajustes no ensino médio.

Essa situação – com vontade política – abre espaço para a ampliação da permanência do aluno na escola, com a educação em tempo integral e também a ampliação da faixa etária de ensino obrigatório no País. Evidentemente que essas condições somente refletem possibilidades se ocorrer uma mudança na postura pedagógica dos professores, comprometendo-se como sujeitos de formação e transformação social:

[...] Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador dos sonhos capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de recolher-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. (Freire, 1996, p. 41).

Novamente as contribuições de Freire são indispensáveis; quando ele diz que não há docência sem discência, significa assumirmos o posicionamento que o professor só tem sentido de ser profissional se tiver a compreensão que sua missão maior está na preparação do aluno e, com isso, também fortalece o seu próprio crescimento pessoal e profissional:

Aqui chegamos a um ponto de que talvez devêssemos ter partido ou do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento [...]. (Freire, 1996, p. 50).

Ao demonstrar o quanto há ainda a ser feito, bem como as possibilidades que são/estão em construção, apresentamos uma verdadeira poesia do mestre Paulo Freire, a qual reflete a sua esperança na vida, na transformação e nas pessoas:

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos gerem quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (Freire, 1996, p. 54).

Essas são algumas tessituras de como é necessário, e possível, que um componente curricular da chamada “ciência dura”, como a Química, pode contribuir na formação cidadã dos alunos e possibilitar que eles se empoderem de conhecimentos, saberes, teorias e práticas que os reconheça como sujeitos no processo e capazes de intervir na organização pessoal e coletiva, para a transformação da realidade injusta e excludente.

4 Considerações finais

Para muitos – inclusive colegas da educação –, transformar a realidade do aluno não passa de utopia de “sonhadores na educação”. Reconhecemos que essa empreitada não é tarefa fácil, tampouco serve para quem não tem “espírito inquieto” em relação às injustiças, como sempre pregou Paulo Freire, sobre o nosso compromisso como educador.

Neste ensaio, procuramos demonstrar o quanto há de possibilidade de o ensino de Química contribuir na transformação dessa realidade, sem registrar o quanto há de empecilhos que atrapalham uma caminhada comprometida e transformadora, principalmente pela conjuntura mundial e brasileira que nos aponta para estagnação da esperança, diante das gigantescas catástrofes humanas e éticas por que passam a humanidade.

No entanto, mesmo diante dos imensos desafios que estão postos – pela compreensão da construção histórica da humanidade –, não é possível negar a necessidade de sedimentar caminhos que se apresentem como alternativa à estagnação e possam despertar interesse cada vez maior de estudantes e professores para aderirem a essa nova possibilidade de o ensino de ciência estar contribuindo na perspectiva de construção da cidadania.

Essas são algumas considerações para contribuir na reflexão acerca de uma nova proposta de ensino de Química, que possibilite uma aquisição de conceitos, teorias e conhecimento científico que coloque o aluno da escola pública numa condição de igualdade de oportunidades e possa ter as condições necessárias para o exercício pleno da cidadania. Para isso ser possível, demonstra-se indispensável a aproximação com a pedagogia de Paulo Freire, a qual dispõe de subsídios para que isso se torne realidade.

Referências

ACNUR – Agência da ONU para refugiados. **Tendências Globais** sobre refugiados e outras populações de interesse do ACNUR. 2013. Disponível em: <<http://www.acnur.org/portugues/2013/07/30/estatisticas-do-acnur-mostram-aumento-alarcante-de-violencia-sexual-na-rdc/>>. Acesso em: 3 ago. 2017.

ARAÚJO, Abelardo Bento; SILVA, Maria Aparecida da. Ciência, Tecnologia e Sociedade; Trabalho e Educação: possibilidades de integração no currículo da educação profissional tecnológica. **Rev. Ensaio**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 99-112, jan./abr. 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Casa Civil, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia (Semtec). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/Semtec, 2000.

CHASSOT, Attico. **Educação consciência**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2003.

_____. **Memórias de um professor: hologramas desde um trem misto**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FOGAÇA, Jennifer. **Ensino de química para formar cidadãos**. 2005. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/ensino-quimica-para-formar-cidadaos.htm>>. Acesso em: 27 jun. 2016.

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

_____; GADOTTI, Moacir. Prefácio à 4ª edição: Dez anos depois. In: _____; _____; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

INÁCIO, Anderson Paes. O ensino de Química para a formação social de alunos críticos. **Química Social**, Faculdade de Educação e Meio Ambiente, Ariquemes-RO, 24 nov. 2015. Disponível em: <<http://quimicafaema2015.blogspot.com.br/2015/11/oensino-de-quimica-para-formacao-social.html>>. Acesso em: 2 ago. 2017.

MARTINS, Andréa Barbosa; MARIA, Luiz Claudio de Santa; AGUIAR, Mônica R. Marques Palermo de. As drogas no ensino de Química. **Química Nova na Escola**, n. 18, p. 18-21, nov. 2003. Disponível em: <<http://qnesc.s bq.org.br/online/qnesc18/A04.PDF>>. Acesso em: 29 out. 2015.

MCLAREN Peter. ENTREVISTA: Paulo Freire é o mais importante educador crítico lido nos EUA – Entrevista com Peter McLaren. **Instituto Humanitas Unisinos**, jun. 2007. Disponível em: <http://amaivos.uol.com.br/amaivos09/noticia/noticia.asp?cod_noticia=8777&cod_canal=35>. Acesso em: 7 out. 2011.

PORTO, Amélia; RAMOS, Lízia; GOULART, Scheila. **Um olhar comprometido com o ensino de ciências**. 1. ed. Belo Horizonte: FAPI Ltda, 2009.

SANTOS, Cesar Sátiro dos. **Ensino de Ciências: Abordagem Histórico-Crítica**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.

SILVA, A. D. L. da. WATANABE, L. A. O ensino de Química e a construção da cidadania. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO QUÍMICA, 9., 2011. **Anais...** Natal-RN, jul. 2011. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAer3oAI/ensino-quimica-a-construcao-cidadania>>. Acesso em: 27 jun. 2016.

TAVARES, Laís Conceição; BARRA, Ivoneide Maria Menezes; COSTA, Karen Albuquerque Dias da. Ensino de Química e seu papel na educação para a cidadania. In: CONGRESSO NORTE-NORDESTE DE QUÍMICA, 5., 2013. **Anais...** São Luiz, 2009. Disponível em: <<http://www.annq.org/congresso2009/trabalhos/pdf/T94.pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2017.

Acolhida escolar ao segundo professor de turma: encaminhamentos realizados como suporte profissional

Rosilei Gugel Ficagna

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

1 Introdução

A inclusão de estudantes com deficiência é um tema que vem recebendo crescente e intensa importância nos debates educacionais contemporâneos. Para consolidar essa proposta, criaram-se políticas educacionais diferenciadas, inclusive entre os estados brasileiros.

Este texto evidencia uma pesquisa que resultou na dissertação de mestrado em Educação da primeira autora, sob a orientação da segunda autora, intitulada *Percepção do segundo professor de turma acerca do seu trabalho e das suas contribuições na inclusão de estudantes com deficiência*.

A mobilização para a pesquisa deve-se a uma inquietação diante do desafio cotidiano que os professores enfrentam, sobretudo, no que se refere ao ato de incluir e ensinar estudantes com deficiência, condutas típicas e altas habilidades, público da educação especial, referenciado na Política de Educação Especial de Santa Catarina (Santa Catarina, 2009a). Salientamos que a pesquisa abordou somente a atuação do segundo professor de turma com estudantes com deficiência incluídos no ensino fundamental.

Para o estudo que resultou na dissertação, foram entrevistados oito docentes atuantes como segundos professores de turma com estudantes com deficiência nas escolas da Agência de Desenvolvimento Regional de Palmitos (SC). Em consonância com a perspectiva foucaultiana, este

estudo não tem a pretensão de tecer juízos de valor acerca das formas como os segundos professores de turma percebem seu trabalho com os estudantes da educação especial ou apontar o caminho verdadeiro, mas compreender os movimentos da subjetivação dos docentes e os efeitos de verdade criados pelas concepções teóricas que direcionaram os educadores e as políticas educacionais que implementam a inclusão de estudantes com deficiência na rede regular de ensino.

Um dos agrupamentos temáticos da pesquisa para a dissertação de mestrado discute a “Acolhida escolar ao segundo professor de turma e os encaminhamentos realizados como suporte profissional”, e é sobre esse tema que versará o presente artigo.

Amparadas numa abordagem teórica pós-estruturalista de pesquisa, corroboramos a ideia das autoras Meyer e Paraíso (2012), quando afirmam que devemos nos afastar daquilo que é rígido, das verdades absolutas, e nos aproximar daquilo que nos move, que coloca em xeque nossas verdades e auxilia a encontrar respostas às nossas indagações.

Para tanto, olhar para os discursos dos docentes nos parece uma das possibilidades para compreender como os discursos da inclusão incidem no modo de ser docente atualmente. Esses tensionamentos aproximam-se de uma perspectiva teórico-metodológica que possibilita colocar em suspeição as verdades e as coisas dadas como naturais, dentre elas a inclusão como modelo educacional para a contemporaneidade.

Para delimitar o universo da pesquisa, partimos de uma análise documental. Considerando que a Agência de Desenvolvimento Regional (ADR) de Palmitos possui vinte escolas que ofertam ensino fundamental, inicialmente buscamos identificar o número de escolas que oferecem o serviço de atendimento de segundo professor em classe. Identificamos 16 escolas que oferecem esse serviço. De posse dessa informação, posteriormente, foram delimitadas 50% das escolas como campo investigativo, restando delimitado o lócus de oito escolas para

a realização da pesquisa. Ainda, utilizamos o critério de entrevistar os docentes que apresentassem o maior tempo de serviço na atuação como segundo professor de turma.

Segundo Andrade (2012, p. 175), referindo-se às entrevistas narrativas: “[...] não permitem dizer uma ou a verdade sobre as coisas e os fatos, mas pode-se considerá-las como a instância central que, somada a outras, traz informações fundamentais acerca do vivido e possibilita uma interpretação [...]”, mesmo que provisória e parcial, das vivências dos sujeitos na escola.

Para analisar o material de pesquisa (entrevistas narrativas), foram organizados agrupamentos temáticos¹ que, para Andrade (2012), servem como eixos orientadores das discussões da pesquisa. As narrativas foram agrupadas considerando a recorrência e a relevância e examinadas com base na análise do discurso com referenciais foucaultianos.

Segundo Fischer (2001), o convite de Foucault é que, através da investigação dos discursos, nos defrontemos com nossa história ou nosso passado, aceitando pensar de outra forma o agora que nos é tão evidente. Durante o processo de entrevistas narrativas e a escrita da dissertação, levantamos questionamentos tomando como pano de fundo a inclusão de pessoas com deficiências na escola, afirmada em discursos de “verdade”, quando é celebrada como uma oportunidade e não como direito subjetivo de todos.

Amparadas em Veiga-Neto e Lopes (2007), salientamos a ideia de que o olhar mais crítico se dá no sentido de estar atento para perceber aquilo que não olhamos, para pensar coisas que ainda não pensamos sobre a inclusão e as políticas que a amparam, não no sentido de negar, mas de perceber a inclusão como parte de um processo onde os sujeitos envolvidos são também produtos de governo. Para Foucault, go-

1 Agrupamento Temático é um termo adotado por Andrade (2012) para denominar os aspectos mais relevantes e recorrentes presentes nos discursos.

vernamento é entendido como “[...] todo o conjunto de ações de poder que objetivam conduzir (governar) deliberadamente a própria conduta ou a conduta dos outros [...]”, ou, em outras palavras, “que visam estruturar o eventual campo de ação dos outros” (Foucault, 1995, p. 244).

Conforme Foucault (2015, p. 430-431), desde o século XVII vivemos na era da governamentalidade, que são as táticas do governo que tem como alvo a população e utilizam a instrumentalização do saber econômico, em uma sociedade controlada por dispositivos de segurança que definem o que é público ou privado, o que é ou não estatal, o que deve ou não competir ao estado. Entendemos que, ao falarmos sobre alguma coisa ou alguém, estamos empreendendo um exercício de poder. Quem fala acaba por instituir formas de olhar para aquilo ou aquele sobre quem fala, ou seja, a significação das pessoas e das coisas que constituem a cultura não se dá de forma natural, sendo social e culturalmente produzida.

Nesse sentido, nos sentimos instigadas a emergir nesses ditos que se cristalizam e buscar fazer aparecer a “[...] multiplicidade e a complexidade dos fatos e das coisas ditas, que são, por isso mesmo, raros, no sentido de que não são óbvios, não são naturais, não estão imunes a imprevisibilidades.” (Fischer, 2001, p. 103).

Ao expor as multiplicidades dos discursos, descrevemos um pouco dos regimes de verdade que foram se constituindo em práticas subjetivas dos docentes em relação ao seu trabalho quando celebram a inclusão como algo natural, necessário e inquestionável.

2 O ingresso do trabalho do segundo professor de turma na escola e os encaminhamentos realizados

Falar de inclusão hoje nos remete ao que dizem Veiga-Neto e Lopes (2007), que “[...] sobram opiniões e posicionamentos políticos e falta clareza e objetividade sobre aquilo que é dito.” Ressaltamos o que

dizem os autores para expressar algumas evidências percebidas nas falas das docentes, quando anunciamos fragilidades quanto aos encaminhamentos e o suporte recebido pelo segundo professor de turma para a realização de seu trabalho. Parece que há um desconforto pela parte das docentes entrevistadas, em anunciar que ainda existem desafios a serem superados, principalmente no que se refere à aceitação e ao reconhecimento do papel do segundo professor de turma, conforme relato das docentes E e D,

No início foi difícil. Acho que nem o pedagógico e nem a gestão da escola estava preparada [sic]. Hoje está melhor: sou bem recebida e as orientações acontecem. (Docente E).
Tem escolas que são mais restritivas. Ainda bloqueiam o segundo professor de turma, ainda tem escolas assim. Algumas já mudaram e dão todo suporte. (Docente D).

Entendemos que ao mesmo tempo que o tema inclusão envolve variáveis sociais e culturais, princípios, ideologias, interesses e disputas, também se abre a oportunidade de problematizar várias questões sociais, culturais, políticas e pedagógicas, as quais demandam uma ancoragem teórica apropriada para compreender a subjetividade das estratégias propulsoras do movimento de inclusão.

Tais variáveis são resultados de relações sociais, sempre impregnadas de relações de poder. Foucault (1995, p. 245-246), ao tratar sobre o poder, ressalta que “Viver em sociedade é, de qualquer maneira, viver de modo que seja possível a alguns agirem sobre a ação dos outros.” Dessa forma, percebemos que não existiria sociedade sem relações de poder, sem relações de dominação. No caso dessa pesquisa, nesse agrupamento temático, ressaltamos as relações entre o segundo professor de turma, professores titulares, gestão da escola e equipe pedagógica.

Não se trata de glorificar, nem de rejeitar o trabalho docente do segundo professor de turma e a relação com seus pares na escola, e sim

de tensionar, “abrir a caixa-preta”², para examinar as amarras que ainda existem, pois ao mesmo tempo que as docentes relatam o quanto evoluiu a aceitação do papel do segundo professor de turma pela escola, aparecem elementos nos discursos que merecem ser ressaltados.

Compreendemos a inclusão como um processo em movimento. Mas nos sentimos instigadas a verificar por que as escolas se dizem inclusivas quando, segundo o relato das docentes, ainda fica a cargo do segundo professor praticamente todas as ações (adequação curricular, planejamento diferenciado, organização de apresentações etc.) que dizem respeito à educação especial e inclusão com estudantes com deficiência. A seguir, os relatos da docente E sobre adequação curricular:

Cada caso é um caso. Como eu tenho um aluno que não é alfabetizado ainda, e está nas séries finais, então entre uma aula e outra, principalmente nas aulas de educação física, eu vou procurar na internet atividades de alfabetização [...] a escola permite que eu tenha um tempo maior pensando e organizando atividades. O professor titular participa depois para corrigir as tarefas. (Docente E).

Sobre o tempo para o planejamento, a docente A refere que:

O tempo para planejar as atividades do cotidiano é bem limitado. Nas séries iniciais o tempo de planejamento é mais tranquilo, mas nas séries finais não temos este tempo disponível e não é porque a escola não organiza isso, tem a lei maior que não nos ampara. (Docente A).

No relato da docente C, sobre a organização de atividades e apresentações na escola em turmas onde o estudante com deficiência se encontra, fica evidente a responsabilização do segundo professor de turma sobre as atividades desenvolvidas sobre a inclusão:

2 Excrutinar, examinar, problematizar, tensionar.

Na semana da pessoa com deficiência, nós, segundos professores, e a professora do SAEDE³ organizamos atividades com nossos alunos, para toda a escola. A APAE⁴ também se envolveu. Foi produtivo. Acho que ajuda as pessoas a entender mais sobre os estudantes incluídos. (Docente C).

Os fatos relatados acima parecem reforçar uma afirmativa identificada nos relatos docentes quando se referem aos estudantes com deficiência como o aluno “incluído”, o “aluno da inclusão” ou “nossos alunos”. O que denota que a responsabilidade do processo pedagógico é especialmente do segundo professor de turma. Ao adentrar na análise dos discursos das docentes, acerca do seu fazer e da inclusão escolar, se faz necessário aproximar elementos sobre o poder, especificamente sobre governo, governamento e governamentalidade ressaltados no discurso das docentes.

Nos discursos das docentes, percebe-se unanimidade quando afirmam que no início da carreira como segundo professor de turma enfrentaram muitos desafios. Como professoras e gestoras, acompanhamos esse processo inicial no ano de 2006. Foi doloroso do ponto de vista da aceitação, tanto do segundo professor de turma quanto do estudante com deficiência na escola, pelos professores titulares, gestão da escola e funcionários, pois manifestavam não acreditar no sucesso e na aprendizagem do estudante.

Juntamente às falas recorrentes das docentes, quando afirmam que “Eu tive no começo bastante dificuldade” (Docente A); “[...] no início foi enfrentado uma barreira maior, pelos colegas pela direção, todos. [...] foi bem difícil nos primeiros anos” (Docente B), também ressaltamos o relato da docente C:

3 Serviço de Atendimento Educacional Especializado.

4 Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

No início éramos recebidas e diziam: fulano de tal é teu aluno e ponto. E aí quem ia buscar o diagnóstico da criança, o que tinha, o que não tinha, sempre era iniciativa do segundo professor. (Docente C).

Percebemos que a forma de inclusão dos estudantes com deficiência proposta pela Política de Educação Especial de Santa Catarina objetivou “trazer para o jogo” sujeitos que ainda estavam fora, cumprindo assim obrigações de um projeto neoliberal proposto por organismos internacionais que financiam a educação no País.

Ressaltamos que não se trata de ser contra a inclusão e nem concordar que o movimento deva retroceder à forma que era. Até porque isso não seria possível. Mas de tensionar como acontece esse processo no sentido de qualificar o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência na escola, através de contribuições científicas, ou seja, a partir dos resultados da pesquisa embasada teoricamente.

Consta na Lei Complementar n. 170 (Santa Catarina, 1998), no Art. 64, no item II, que o Poder Público assegurará:

II - Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como treinamento permanente a professores do ensino regular, visando à integração dos educandos com necessidades especiais nas classes comuns. (Santa Catarina, 1998).

No contexto da época, o docente viu nessa proposta um meio para desempenhar a atividade profissional para a qual havia se habilitado, uma vez que, para atuar com estudantes com deficiência no ensino regular nas séries iniciais e finais no estado de Santa Catarina, o Programa Pedagógico elaborado pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) exigia “[...] nas séries iniciais do ensino fundamental, o segundo professor, *preferencialmente* habilitado em educação especial [...]” (Santa Catarina, 2009b, p. 16, grifo nosso). O termo “preferencialmente” deu

abertura para que, se não houvessem professores habilitados em educação especial, professores formados em Pedagogia ou magistério, de nível médio, pudessem ser contratados para atuar nas vagas de segundos professores de turma, contemplando uma gama de docentes que viram nesse trabalho uma oportunidade de desempenhar a profissão ou, simplesmente, de empregabilidade.

As práticas de governmentação, nesse sentido, parecem estar implícitas nas leis que asseguram a qualquer custo a inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas, conduzindo a própria conduta do docente ou a conduta dos outros, através dos discursos inclusivos.

Dentre as atribuições do segundo professor de turma, destacamos o que preconiza o Programa Pedagógico da FCEE, em relação às obrigações que o docente assume ao escolher uma vaga para atuar com estudantes com deficiência: “Participar de estudos e pesquisas na sua área de atuação mediante projetos previamente aprovados pela SED e FCEE e [...] participar de capacitações na área de educação.” (Santa Catarina, 2009b, p. 17).

Isso, ao nosso ver, é uma forma de governar a conduta dos docentes pois ao mesmo tempo que diz que é necessário participar de estudos, pesquisas e capacitações na área, sinaliza que a Secretaria Estadual de Educação (SED) e a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) devem aprovar os projetos, o que configura a centralização do poder e do controle que as instâncias do governo exercem sobre a população.

Citamos aqui outros relatos das docentes que reforçam a dificuldade em atuar nas escolas no início da implantação do segundo professor de turma e demonstram os desafios enfrentados:

Há oito anos atrás, [havia] muita resistência dos professores titulares. Em certos momentos, eles chegavam a ignorar a gente. O segundo professor ficava direto do lado do aluno

e a professora titular lá na frente sem nem sequer olhar para você. [Havia] muito descaso na escola, na época que eu comecei. (Docente E).

Referenciamos Mittler (2003, p. 172) para explicar que:

A presença de um segundo adulto na sala de aula é uma experiência nova para a maioria dos professores nas escolas regulares e para a qual esses profissionais talvez não estejam preparados [...] pode ser, no mínimo desconcertante, criar desequilíbrio para o professor e, na pior das hipóteses, tornar-se uma ameaça permanente para a sua autonomia.

Observamos que a nova experiência provocou estranhamento, demonstrado pela pouca ou ausência da compreensão do papel do segundo professor de turma, pelos docentes e pela gestão da escola. No decorrer do tempo da implementação da Política de Educação Especial, parecem ter sido ultrapassadas algumas barreiras que impediam tanto uma aproximação maior quanto o entendimento de que o segundo professor de turma veio para a escola para contribuir no processo de ensino e aprendizagem de todos os estudantes.

Embora tendo percebido a superação de algumas barreiras, no decorrer da entrevista com uma das docentes, esta pede para não gravar sua fala. Porém, autoriza a comentá-la. Informa ela que ainda hoje, na escola que atua, a figura do segundo professor de turma é invisível aos olhos da equipe pedagógica, da gestão e até para alguns professores, que demonstram não aceitar os estudantes com deficiência e não reconhecem o trabalho do segundo professor de turma. No relato, a docente refere os obstáculos que a escola impõe para o estudante com deficiência, quando não oferece possibilidades de adequação física e de inclusão nas atividades da escola. Da mesma forma, as docentes B e F reforçam que:

Mesmo hoje tem alguns que não veem com um olhar diferente para essa atividade de segundo professor. (Docente B).

Tem professores que ainda hoje não entendem como é ser o segundo professor, qual o seu trabalho na sala de aula. (Docente F).

Embora os relatos acima apontem que ainda há fragilidades nos encaminhamentos realizados pela escola como suporte para o trabalho delas, nos discursos das docentes aparece fortemente a afirmação de que, com o passar dos anos, a relação entre segundo professor de turma e professor titular foi se fortalecendo, melhorando:

No início foi um pouco mais difícil em relação aos titulares. Como a gente era estranho na sala, eles achavam que a gente estava lá para observar o trabalho deles. Eu senti um pouco isso no início. Depois com o passar dos dias, a gente foi se conhecendo, se ajudando. (Docente G).

Ao questionar o motivo pelo qual as mudanças aconteceram, as docentes referem que foi através de diálogos, estudos, palestras e orientações proporcionados pela escola e ADR/GERED e pela busca constante do segundo professor de turma por informações, formações e capacitações, que lhe garantiram suporte para desempenhar seu fazer docente.

Hoje eu já conquistei a confiança das pessoas na escola. Acreditam no meu trabalho. Graças a Deus! Nessa escola que estou trabalhando, eles tratam de igual para igual. A gente participa de todas as atividades, dos conselhos de classe, dos planejamentos. Claro que há professores e 'professores'. Uns a gente consegue ter uma dinâmica de trabalho mais produtiva, outros nem tanto. Mas isso depende muito também da gente ter compreensão e saber conversar com eles. (Docente A).

Evoluiu. Mudou. A gente hoje é vista como quase se fosse o professor titular. Você é orientado. O professor titular te

procura, trabalha numa equipe. É bem diferente. Mas no início foi difícil. Hoje, eu me sinto muito bem. O professor te chama: vamos juntos ver o que podemos adaptar. (Docente D).

Na argumentação das docentes A e D, quando relatam ser “tratada de igual para igual” ou “quase como um professor titular”, e de “ter compreensão e saber conversar com os professores titulares”, vê-se a subjetividade que o conceito “segundo professor de turma” impõe: de que este docente seja menos, ou tenha importância inferior aos professores titulares das disciplinas. Isso reforça o meu pensamento de que o termo segundo professor de turma deva ser repensado e alterado nos documentos oficiais que embasam legalmente esse serviço.

3 Bidocência como alternativa de valorização do trabalho do segundo professor de turma

Diante do exposto no texto anteriormente, propomos que o serviço de atendimento em classe, especificamente o termo segundo professor de turma seja substituído na Política Estadual de Educação Especial e no Programa Pedagógico por “turma com bidocência”, onde, como já previsto nas políticas estaduais, atuem dois docentes que tenham as mesmas atribuições nas séries iniciais, e com atribuições de apoio nas séries finais do ensino fundamental e médio.

Com destaque ao sistema de bidocência, Beyer (2005, p. 128) destaca que:

[...] tal atendimento jamais deve concentrar-se explicitamente sobre a criança com necessidades especiais, porém os educadores com atuação pedagógica especializada devem trabalhar sempre no contexto do grupo, procurando também atender necessidades eventuais que os demais

alunos possam demonstrar. Com isto, se estará evitando o sempre possível processo de segregação do aluno especial e se estará fugindo de uma prática docente orientada por uma abordagem terapêutica.

Sobre o sistema de bidocência, Wocken (2003) afirma que um segundo educador na educação inclusiva é imprescindível para garantir condições básicas de bom atendimento pedagógico aos estudantes com deficiência.

Corroborando com a ideia, Beyer (2005) acrescenta que, quando há uma classe com alunos cujas aprendizagens não se distanciam muito, faz-se necessário um único professor, pois todos podem ser atendidos pelos mesmos princípios e objetivos. No entanto, com uma classe inclusiva, na qual esses objetivos não possam ser atendidos por um único professor, faz-se necessária a bidocência.

Entendemos que a responsabilidade de ensinar seja de todos os envolvidos no processo educativo do estudante. Sendo assim, o segundo professor não deve arcar sozinho com todas as responsabilidades quanto ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência, uma vez que estes são estudantes da escola, portanto, responsabilidade também dos professores titulares, da equipe pedagógica e da gestão da escola.

Relatos das docentes revelam um pouco da caminhada da gestão da escola e da equipe pedagógica, desde a implantação da Política de Educação Especial nas escolas, no que se refere ao acolhimento e suporte pedagógico aos segundos professores de turma, os quais destaco a seguir:

Tanto o pedagógico quanto a direção, o que a gente precisar eles estão disponíveis. O acesso que nós temos ao laudo dos alunos, aos documentos, a gente sempre tem a oportunidade e o aval da direção e do pedagógico. Agora sim, com certeza, houve um progresso enorme em relação a aceitação dos segundos professores pelos professores titulares. (Docente E).

[...] já mudou muito a visão nas escolas onde eu trabalho. A direção se envolve bastante nisso, porque são eles que repassam vários dados, funcionamento da escola. A gente vai pra sala de aula um pouco mais tranquila. Os documentos dos alunos estão num arquivo na secretaria, a gente tem livre acesso, e cada caso um é diferente do outro, então precisa ser bem estudados. A escola dá todo suporte que eu necessito. (Docente F).

Tudo que necessito para melhor realizar o trabalho, a escola está à disposição. Existe muito diálogo entre todos da escola. (Docente H).

Destacamos as narrativas acima para explicitar o movimento que ocorre na organização interna da escola, a partir da entrada dos estudantes com deficiência, pois se configura em uma experiência que demanda, de todos os envolvidos, mudanças de comportamento, de organização e de paradigmas, se estendendo a todos os estudantes e não somente aos previstos na Política de Educação Especial.

Para contextualizar, apresento o que diz Carvalho (2000, p. 29) sobre o papel da gestão escolar em uma escola inclusiva:

As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento.

Nossa reflexão é no sentido de que a escola deve trabalhar com todas as diferenças, pois, ao reforçar algumas categorias, como por exemplo os estudantes com deficiências, estará automaticamente excluindo outras que também fazem parte do contexto escolar, sejam elas étnicas/raciais, questões de gênero, culturais, socioeconômicas etc., que muitas vezes não

encontram eco no espaço escolar e precisam ser reconhecidas e respeitadas. “As diferenças não podem servir para isolar grupos, para criar guetos, para aumentar na sociedade a fragmentação que se pretende neutralizar. Separações não promovem igualdade, mas sim *apartheids*.” (Moreira; Câmara, 2013, p. 53).

Não queremos dizer com isso que a gestão da escola não deva se ocupar das questões inerentes aos processos de encaminhamentos pedagógico com todos os docentes da escola, em relação aos estudantes com deficiências, mas que ao voltar o olhar para essa questão, também possam reconhecer outras diferenças, que foram negadas e silenciadas pelo currículo escolar, pela ação docente e pelas próprias políticas públicas instituídas.

Entendemos que se a escola pode difundir pensamentos e práticas cristalizadas sobre a inclusão de estudantes com deficiências, também pode desconstruí-las. Ainda que a escola, em todos os níveis, não seja o único lugar em que essa desconstrução precise ser realizada, nela, isso é fundamental, uma tarefa para todos os envolvidos.

Referências

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARÁISO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 173-194.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de pesquisa**, Porto Alegre, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense, 1995. p. 231-249.

_____. **Microfísica do poder**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução de Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 38-66.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**. São José: FCEE, 2009a.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares**. Florianópolis: Cogen, 1998.

_____. **Programa Pedagógico**. São José: FCEE, 2009b.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, set./dez. 2007.

WOCKEN, H. Die Zukunft der Sonderpädagogik. In: CONGRESSO INTERNACIONAL LASSALISTA, 3., 2003. **Anais...** Canoas, 2003.

Processos de inclusão/exclusão na educação de pessoas com deficiência

Joce Daiane Borilli Possa

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

1 Introdução

A educação inclusiva nem sempre foi vista pela sociedade como nos dias atuais, pois até recentemente ela não era compreendida como direito da pessoa com deficiência, uma vez que a exclusão era naturalizada. Crianças com deficiência, até aproximadamente metade do século passado, não frequentavam escolas e viviam segregadas nas próximas famílias. O acesso de crianças com deficiência ao sistema educacional é decorrente de múltiplos debates, mudanças culturais, imposições legais, movimentos nacionais e internacionais, que resultaram em políticas públicas que garantem esse atendimento.

Para compreender os movimentos de inclusão/exclusão na contemporaneidade é preciso fazer um breve regresso histórico, considerando aspectos filosóficos, pedagógicos e culturais desse processo.

Este texto busca percorrer brevemente o caminho que resulta no paradoxo da inclusão/exclusão através da história e, amparado nas discussões teórico-filosóficas estabelecidas, evidenciar os sentidos da Educação Especial em cada momento. Pretendemos, com o texto, não apenas questionar a inclusão, mas provocar a reflexão de como podemos pensar a inclusão de outros modos. Buscamos, assim, tensionar alguns elementos constituintes das atuais políticas de inclusão, a fim de evidenciar como estas estão postas na sociedade e como têm atuado no sentido de subjetivar os sujeitos da escola na busca por uma sociedade inclusiva.

Concordamos com Veiga-Neto e Lopes (2007), no sentido de que a “inclusão” é hoje um dos temas mais presentes e difíceis nos debates acerca da educação, no Brasil. “Vive-se um momento em que, na maioria dos acalorados debates sobre o assunto, sobram opiniões e posicionamentos políticos, mas faltam clareza e objetividade sobre aquilo que é dito.” (Veiga-Neto; Lopes, 2007, p. 948).

Compreendemos que não é possível reduzir a inclusão à inserção de pessoas com deficiência nos espaços considerados “comuns” ou a qualquer relação de sujeitos com deficiência com o outro, o considerado normal, mas problematizar as condições de emergência das políticas de inclusão.

Vale destacar o conceito de pessoas com deficiência, previsto no Decreto n. 6.949 (2009), que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, no Art. 1º:

[...] são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (Brasil, 2009).

O foco da deficiência deixa de ser o sujeito, individualmente, havendo uma interdependência com o contexto mais amplo, demandando da sociedade medidas de acessibilidade em todos os aspectos: arquitetônico, atitudinais, digitais, metodológicos e comunicacionais. É nesse cenário que a educação inclusiva ganha destaque.

2 (Des)caminhos da educação especial na história

Embora alguns autores tenham considerado uma história da Educação Especial de forma linear e progressiva, é possível perceber que o

processo de inclusão/exclusão não se deu de forma tão simples assim. Caracteriza-se por um processo conturbado, cheio de complexidades.

Na Antiguidade, a criança era tida como um adulto em miniatura. Platão, considerado por alguns autores o precursor da pedagogia, apesar de seu pensamento ser de vanguarda, tinha uma concepção excludente em relação às pessoas com deficiência. Em seu livro *A República*, “[...] propõe a morte das crianças de corpo mal organizado e o cuidado dos que receberam da natureza corpo são e alma formosa.” (Castro, 2003, p. 2). E ainda,

Aristóteles no livro ‘Política’ sugere a proibição de alimentar toda criança ‘disforme’. Também, segundo ele, era inútil o Estado investir na educação da pessoa surda, pois ‘o pensamento é impossível sem a palavra’. Posteriormente, criou-se a ideia de que os deficientes eram endemoniados. (Castro, 2003, p. 2).

Durante a Idade Média, período marcado pelo fortalecimento do cristianismo e o crescimento do poder da Igreja, o Teocentrismo era concepção dominante, ou seja, Deus era a base e o centro de toda a realidade.

Nesse período, o pensamento humano estava centralizado na crença de que a deficiência era um castigo divino, resultado da ação da pessoa ou de seus antepassados. “Ao passar, Jesus viu um cego de nascença.” Seus discípulos lhe perguntaram: “Mestre, quem pecou: este homem ou seus pais, para que ele nascesse cego?” (João, 9:1-3). Esse trecho representa a força da crença e do mito, atribuindo à justiça divina todos os fatos.

Castro (2003, p. 2) relata ainda:

[...] os povos chineses lançavam crianças deficientes ao mar, os gauleses sacrificavam-nos aos deuses Teutates, em Esparta eram lançados do alto dos rochedos e em Atenas

eram rejeitados e abandonados nas praças públicas ou nos campos. Os povos Hebreus também tinham a visão bíblica de que a deficiência era sinal de impureza e representação do pecado, fosse este pecado cometido pelo próprio indivíduo ou mesmo dos pais. Entre os povos romanos eram tomadas posições drásticas com as pessoas com deficiência.

Durante a Idade Média, toda ideia ligada à deficiência estava relacionada ao misticismo, ao ocultismo e à religiosidade. Não havia nenhuma análise científica que amparasse essas pessoas, por isso a religião, através de sua influência cultural e social, perpetuava ideias de segregação e marginalização das pessoas com deficiência. Segundo Castro (2003), as crianças oriundas de famílias abastadas eram internadas e tratadas com atenção, enquanto os desafortunados eram deixados em asilos com pessoas das mais diversas origens e problemas. Essas ideias com relação à deficiência atingiam também os intelectuais da época. Rousseau (1992, p. 31) escreve: “Não quero saber de um aluno sempre inútil a si mesmo e aos outros, que só se ocupe com se conservar e cujo corpo prejudique a educação da alma.”

Na Idade Média, descreve Foucault, ao relatar a “*Nave dos Loucos*” (*Narrenschiff*), estes “[...] eram embarcados em navios, e enviados pelos rios da Europa em busca de sua sanidade. Confinado em sua nave, o louco era ‘um prisioneiro em meio a mais livre e aberta das rotas.’” (Dreyfus; Rabinow, 2010, p. 3-4). Segundo Foucault (2012, p. 12):

Fechado no navio, de onde não se escapa, o louco é entregue ao rio de mil braços, ao mar de mil caminhos, a essa grande incerteza exterior a tudo. É um prisioneiro no meio da mais livre, da mais aberta das estradas: solidamente acorrentado à infinita encruzilhada. É o Passageiro por excelência, isto é, o prisioneiro da passagem. E a terra à qual aportará não é conhecida, assim como não se sabe, quando desembarca, de que terra vem. Sua única verdade e sua única pátria são essa extensão estéril entre duas terras

que não lhe podem pertencer. [...] Uma coisa pelo menos é certa: a água e a loucura estão ligadas por muito tempo nos sonhos do homem europeu.

Para Pieczkowski (2014, p. 120), os “loucos de qualquer espécie” constituíam uma categoria que incluía

[...] pessoas com deficiência, bêbados, criminosos, apaixonados, entre outros ‘estranhos’. Para a autora, os contrastes entre razão e loucura na época clássica e sanidade e insanidade em nossa época são focos de análises foucaultianas, relacionadas à história do internamento e da exclusão.

A história dominante evidencia que a deficiência, assim como a loucura, são explicadas de forma mitológica até o final da Idade Média. “Segundo o pensamento clássico, foi com Bichat que a medicina, finalmente, derrubou a fantasia e a superstição, e chegou à verdade objetiva do corpo e suas doenças, à luz da perspectiva moderna.” (Dreyfus; Rabinow, 2010, p. 16). Na mesma obra, os autores apresentam a compreensão de Foucault, ao afirmar que “[...] se o personagem médico pode delimitar a loucura, não é porque ele a conhece, é porque ele a domina; e aquilo que para o positivismo será uma figura da objetividade é apenas a outra vertente, a da dominação.” (Foucault, 1972 apud Dreyfus; Rabinow, 2010, p. 12). É pelo médico que a loucura se transforma em insanidade e torna-se objeto de investigação no domínio da medicina, afirmam os autores.

Explicações mitológicas atribuem a culpa da deficiência aos pais ou às próprias pessoas com deficiência. A autoculpabilização gerou posturas de resignação, rompidas nas últimas décadas, quando a sociedade passa a assumir mais o discurso dos direitos e menos da caridade e da filantropia.

Na Idade Moderna, com o advento da ciência e o avanço da medicina, a deficiência passou a ser vista como doença incurável. Segundo Pessotti (1984, p. 67):

Quando Paracelso e Cardano entenderam e proclamaram que os ementes (e dementes) não eram uma questão teológica ou moral, mas configuravam um problema médico, a intenção primeira de livrá-los de maus tratos e injustiças já que sua anormalidade se explicaria por infortúnios naturais e não por atuação de forças infernais ou divinas. Abolir o fatalismo teológico era a meta.

A partir desse período, surgem as primeiras ações de cuidado da pessoa com deficiência. A partir do Renascimento, aparecem as primeiras ideias de integração desses sujeitos ao sistema de produção. Ou seja, a visão assistencialista dá lugar a ações de postura profissional, e há a regulação de leis que passam a ser promulgadas. Segundo Castro (2003, p. 4):

A partir de 1789, vários eventos foram feitos com a intenção de propiciar meios de trabalho e locomoção aos portadores de deficiência física, dentre eles, a cadeira de rodas, as muletas, bengalas, bastões, macas, coletes, próteses, veículos adaptados, camas móveis, entre outros. Em 1829 o sistema de Código Braille criado por Louis Braille foi publicado, propiciando a perfeita integração dos deficientes visuais ao mundo da linguagem escrita. Foi na Idade Moderna que se distinguiu, pela primeira vez, surdez de mudez. A expressão surdo-mudo deixou de ser a designação do surdo.

No Brasil, as primeiras instituições especializadas para pessoas com deficiências surgem em 1854, com a edificação do Instituto dos Meninos Cegos, chamada posteriormente Instituto Benjamin Constant (IBC). Em 1857, surge o primeiro instituto para surdos-mudos¹, hoje Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). Seguidas por esses dois marcos, inúmeras outras ações e normatizações foram se efetivando no sentido de regulamentar o lugar social da pessoa com deficiência,

1 Termo utilizado na época.

embora muito mais preocupadas em dar assistência do que educação. Castro (2003, p. 4) salienta que:

Até a metade do século XX, houve o surgimento de novas instituições, muitas das quais religiosas, de caráter filantrópico, conveniadas, de caráter religioso que, sendo ajudadas pelo Estado e donativos da comunidade, prestaram ajudas às pessoas com deficiência. Após a II Guerra Mundial, o Brasil foi afetado pela poliomielite, atingindo todas as classes sociais de modo que houve a fundação de diversas instituições entre as quais a APAE: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, fundada nos anos de 1950, no RJ. Apesar da criação de várias instituições, até 1956 a Educação Especial teve um caráter mais assistencial do que verdadeiramente educacional, pois não havia uma preocupação de educar os portadores de necessidades especiais para integrá-los à sociedade, mas sim fornecer-lhes algumas condições básicas e necessárias à sua sobrevivência. E ainda, as ações na grande maioria, foram voltadas para atender aos cegos, surdos e deficientes mentais, excluindo, dessa forma, pessoas com outras deficiências.

Para Menezes (2011, p. 24), a partir do enlace da educação com os saberes médico-clínicos,

[...] os sujeitos com deficiência passaram a ser analisados, observados, diagnosticados e identificados como sujeitos que precisavam ser submetidos a práticas corretivas e reabilitadoras para que pudessem retornar à normalidade. Coube à Educação Especial ocupar-se da educação dos alunos com deficiências, tendo em sua raiz um saber clínico que a constituiu.

Apesar dos significativos avanços detectados nesse momento, a Educação Especial funcionou durante muito tempo, como um sistema paralelo, com currículo e organização própria. “As classes especiais serviam mais como espaços de segregação para aqueles que não se enqua-

dravam ao sistema regular de ensino, do que uma possibilidade de ingresso na rede de alunos com deficiências.” (Castro, 2003, p. 7).

A contemporaneidade tem sido marcada pelos constantes movimentos nacionais e internacionais em prol da Educação Especial. Para Fröhlich (2016), a proliferação de normas legais que regulamentam as formas de acesso e permanência na escola regular se deu principalmente a partir do final da década de 1990 e início da década de 2000. Para a autora, é a partir desse período que há mudanças na forma de entendimento e atuação da Educação Especial. Antes tida como um sistema diferenciado de ensino, e agora passando a ser considerada uma modalidade dentro de um sistema geral de educação. Para Albuquerque (2015, p. 2):

No Brasil, as políticas de educação para as pessoas com deficiência foram profundamente influenciadas pelos movimentos internacionais. Até 2008, no país, prevaleceu a Educação Especial definida como modalidade, no âmbito da Educação Básica. O atendimento educacional previsto para as pessoas com deficiência, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, N. 9394/96, e em outros documentos legais até aquele período, era realizado predominantemente em escolas regulares e/ou escolas especiais, classes especiais, salas de recursos, atendimento itinerante, e em outros espaços organizados pelas redes de ensino.

Nesse percurso histórico, não foram só algumas ações legais e atitudinais que modificaram a educação especial. O conceito de aprendizagem e a ideia de inclusão como estratégia educacional passaram a caracterizar o novo sistema educacional.

As ideias propagadas pela contemporaneidade sugerem que a educação dos indivíduos precisa ser capaz de criar instâncias e instituições que possibilitem a tomada de decisões, a conquista da independência e a possibilidade de se “autoconduzir sem violar padrões individuais e coletivos” (Lopes; Fabris, 2013, p. 36).

Enquanto muitas gerações viveram sem nenhum tipo de atenção por parte dos governantes, estes observaram que as populações – que são, afinal, o reservatório de mão-de-obra para a economia – devem ser administradas. [...] o Estado percebe que é necessário dar garantias contra os riscos e acidentes de trabalho, controlar casualidades, implantar a ideia do bem-estar comum com a contribuição de todos [...]. (Lopes; Fabris, 2013, p. 37).

Dessa forma, a inclusão, tida como uma estratégia educacional, utiliza-se de técnicas capazes de criar nos indivíduos diferentes práticas de empoderamento. Em outras palavras, segundo Lopes e Fabris (2013, p. 40), a busca pela inclusão se dá nas relações de poder assumidas em parceria entre Estado e mercado, “[...] ambos e juntos criam formas de condução de cada indivíduo de modo a criar uma inter-relação de dependência financeira.”

Corroborando com as ideias de Lopes e Fabris (2013), Menezes (2011, p. 68) sugere que

[...] a inclusão pode ser significada como uma condição permanente de luta, que agenciada com a racionalidade neoliberal busca possibilitar que todos os sujeitos desenvolvam capacidades de autogestão a partir de ações de autoinvestimento para a permanência nas tramas do mercado. Temos, então, a inclusão mobilizando os sujeitos, provocando a mobilização da economia e do próprio Estado, operando como uma forma de organização de vida em sociedade.

A inclusão, aqui apresentada por Lopes e Fabris (2013) e Menezes (2011), aparece como uma “estratégia de regulação na governamentalidade neoliberal” (Menezes, 2011, p. 68), ou seja, uma estratégia na produção de sujeitos que invistam em si e que procurem acesso àquilo que desejam e que foram incitados a buscar.

Ainda, segundo Menezes (2011), os sujeitos, na sociedade neoliberal, são subjetivados por diferentes técnicas e dispositivos, de forma a

entrar no jogo da livre concorrência. “O sujeito ideal do neoliberalismo é aquele que é capaz de participar competindo livremente e que é suficientemente competente para competir melhor fazendo suas próprias escolhas e aquisições.” (Veiga-Neto, 2000, p. 199).

Esse parece-nos ser uma das principais diretrizes da escola inclusiva, a produção de formas de acesso e acessibilidade que levarão os sujeitos a se convencerem de que podem fazer suas próprias escolhas com autonomia e liberdade. Cabe, portanto, a essa escola produzir sujeitos capazes de potencializar maximamente suas capacidades e habilidades.

3 A inclusão como um imperativo de Estado

Há um clima inclusivo que repercute nas pessoas, nos pensamentos, nas práticas e na própria legislação, seja para intervir a favor ou contra a inclusão. Vários elementos têm buscado a efetivação da inclusão na sociedade, como o surgimento de normativas legais, a criação e ampliação de programas sociais, a reestruturação da escola (física e curricular), entre outros.

A contemporaneidade parece ser um tempo em que muitas atenções estão voltadas aos processos inclusivos. Segundo Castro (2003, p. 7):

O ‘deficiente pode se integrar na sociedade’ tornou-se, assim, a matriz política, filosófica e científica da Educação Especial. Este novo pensar sobre o espaço social das pessoas com deficiências, que tomou força em nosso país com o processo de redemocratização, resultou em uma transformação nas políticas públicas, objetivos e qualidade dos serviços de atendimento a esta população.

Ainda segundo Castro (2003), a ideia de que o “deficiente pode aprender” se tornou central nesse período, o que resultou na mudança do modelo clínico para o modelo educacional. Ou seja, o foco deixou

de ser a deficiência ou, ainda, a pessoa com deficiência, passando a se pensar na forma e nas condições proporcionadas pelo meio, a fim de promover a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito.

Tendo em vista toda essa dinamicidade na direção de uma Educação Especial inclusiva, parece fundamental pensar que, conforme sugere Veiga-Neto e Lopes (2007), alguns desses movimentos e políticas de inclusão, propagadas pelas pedagogias, são discursos que perpetuam certos regimes de verdade, que se utilizam de poder para garantir o governo dos sujeitos e das populações.

Segundo Pieczkowski (2014, p. 122), a ideia da inclusão está na esteira da educação para todos, e esse enunciado,

[...] quando relacionado à história do tratamento ou educação de pessoas com deficiências, fomenta a ideia da escola como um espaço de homogeneização e a necessidade de construção de um sistema educacional capaz de atender a todos, sem discriminação. O movimento pela inclusão responsabilizou o professor pelo sucesso ou fracasso dos estudantes, mobilizando-o para a formação permanente e, dessa forma, os professores são subjetivados e governados para aderir ao movimento. A inclusão, materializada como verdade da educação, foi sendo constituída por meio de práticas que visam à mobilização social, nas quais a governamentalidade foi operando.

Nessa perspectiva, podemos dizer que, segundo Pieczkowski (2014) e Menezes (2011), a inclusão passou a operar como um jogo econômico neoliberal. Em outras palavras, a inclusão passa a ser, na contemporaneidade, caracterizada por um conjunto de subjetividades que atuam no sentido de estimular habilidades e competências capazes de proporcionar aos sujeitos acesso, sem restrições, à vida social. Para as autoras, a inclusão, dentro do neoliberalismo e vinculada à escola, passa a operar como um elemento que busca resolver as atuais tensões sociais.

Ainda, segundo Menezes (2011), a escola passa a ser entendida como um mecanismo, necessário ao Estado, na produção de sujeitos dentro de uma determinada racionalidade. Para ela, a escola produz um processo que pode ser chamado de exclusão pela inclusão, no qual as estratégias de inclusão acabam por afirmar constantemente o que é a norma². Para Menezes (2011, p. 63-64),

[...] a aproximação possibilitada pelas ações inclusivas produz marcas que classificam os sujeitos e os posicionam com relação a medidas, capacidades e comportamentos tomados como corretos. Nessa classificação, aqueles des- toantes, ainda que incluídos, acabam cada vez mais marca- dos e, portanto, excluídos.

Corroborando com as ideias de Menezes (2011), sobre as políticas neoliberais de inclusão, Veiga-Neto e Lopes (2007) propõem a utiliza- ção do conceito de gerenciamento de risco, quando se referem às formas de sustentação para o argumento de que a inclusão é de fato o melhor caminho. Para eles, tais ideias constituídas num sistema de Estado neo- liberal são importantes para que as “[...] pessoas possam operar com a lógica da inclusão em todas as suas ações.” (Lopes, 2009, p. 154).

Em outras palavras, e como forma de garantir o gerenciamento do risco, são postas em ação diferentes formas de normalização a fim de capturar qualquer desvio da norma, evidenciando a ideia de norma- lidade. Segundo Morgenstern (2009), as políticas de inclusão aparecem como estratégias de normalização e de gerenciamento do risco que as pessoas com deficiência representam. Segundo ela, tais indivíduos são tomados como:

2 Para Ewald (2000), “norma” pode ser entendida como “[...] um princípio de comparação, de comparabilidade, uma medida comum que se institui na pura referência de um grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo, sem exterioridade, sem verticalidade.” Um elemento a partir do qual certo exercício de poder se acha fundado e legitimado (Foucault, 2002, p. 62).

[...] propensos ao risco, passam a requerer medidas de contenção, de forma a prevenir possíveis perigos à sociedade. [...] A Educação Especial aparece, nesse contexto, funcionando como ‘gerenciamento de risco, como uma espécie de ‘preparação’, e em muitos momentos, como uma ‘profilaxia’ que se quer, antes de tudo, rastreadora dos riscos.’ (Morgenstern, 2009, p. 42).

Nessa esteira, Morgenstern (2009) sugere, ainda, que todos os sujeitos sociais estão sob a ótica do gerenciamento do risco, e não apenas as pessoas com deficiência. Para ela, os sujeitos são subjetivados a agirem de forma a governar a si mesmos, diminuindo, assim, os riscos apresentados à sociedade. “A inclusão coloca-se na ordem do controle, da flexibilidade e volatilidade, onde o controle se dá sobre todos e cada um, fazendo com que cada sujeito seja capaz de seu *autogoverno*.” (Morgenstern, 2009, p. 51). Assim,

[...] todos, de algum modo, ao se tornarem empresários de si mesmos, assumem o risco de gerenciar a própria vida e a vida daqueles que integram a sua rede de relações. Todos devem participar ativamente de gradientes de produtividade, ou seja, todos devem ser capazes de se manter incluídos, mesmo que com a tolerância dos pares. (Lopes; Fabris, 2013, p. 40).

Podemos dizer, então, que o gerenciamento do risco opera a partir da ideia de que o sujeito é livre e pode fazer suas escolhas, no entanto, deve ser responsabilizado e até culpabilizado por elas. “Nesse panorama, a *culpa* de estar fora dos padrões normativos estabelecidos, fora da tão requerida *zona de segurança*, cabe ao indivíduo, e tão somente a ele.” (Morgenstern, 2009, p. 52, grifos no original).

No campo da Educação Especial há ainda a ideia de que o gerenciamento das pessoas com deficiência precisa dar-se por “*experts*”, ou seja, por pedagogos, educadores especiais e demais profissionais da

educação que se tornam, segundo Morgenstern (2009), “responsáveis pela gestão da vida desses indivíduos”. A esses profissionais cabe a tarefa tanto de “[...] identificar o que há de ‘errado’ com tal sujeito quanto indicar a melhor forma de tratá-lo e, por que não dizer, de gerenciar o problema.” (Lunardi, 2006, p. 184).

É, portanto, no espaço escolar que as pessoas com deficiência, nas palavras de Morgenstern (2009), passam a ser bem mais administradas e interpeladas através de processos de objetivação e subjetivação, reduzindo assim os riscos para si e para os outros. E, ainda, é através da escola que todos os indivíduos são convocados a participar dos movimentos de inclusão, do combate à discriminação e à segregação, tornando-se, assim, agentes de controle do risco.

Ao referir-se sobre o papel dos professores, Lunardi (2006) acredita que são eles os responsáveis pela gestão do risco. Ressalto aqui que o risco ao qual temos nos referido até o momento não diz respeito “à causa de um dano”, mas por ser “uma regra segundo a qual se há de repartir a respectiva responsabilidade” (Ewald, 2000, p. 97 apud Lunardi, 2006, p. 185).

Ainda, segundo Lunardi (2006, p. 185),

[...] são eles que agora se encarregam de ‘seguir’, de ‘gerenciar’ a conduta desses sujeitos. Poderíamos dizer que são outros ‘agentes’ colocados em ação pelas políticas de inclusão os que têm a responsabilidade de prevenir ou até de antecipar uma situação de risco.

Concordamos com as ideias de Lunardi (2006) e Morgenstern (2009) e salientamos também que os elementos levantados até aqui – gerenciamento de risco, subjetivação, norma, entre outros – sugerem formas mais sutis de normalização e até de disciplinamento, e colocam a sociedade em constante intervenção a fim de evitar situações de risco.

O percurso realizado até aqui nos permite pensar como as sociedades vêm se organizando para criar mecanismos de governo, que

operam no sentido de conduzir os sujeitos de forma tão sutil às ações desejadas. Imbricados nesse processo, estão dois elementos que julgamos fundamentais: a escola e o professor, que acabam se tornando parte de uma maquinaria de produção de subjetividades e objetividades.

A escola e o professor aparecem nesse cenário como responsáveis pela efetivação e pelo sucesso dos processos inclusão. Para Menezes (2011, p. 152):

Tratemos de operacionalizar práticas de subjetivação, não só dos professores, mas também dos alunos, para que passem a relacionar-se com sua vida escolar de forma diferenciada. Para que aqueles que não apresentam dificuldades em desenvolver suas aprendizagens se preocupem em colaborar com aqueles que precisam e para que estes busquem cada vez mais mobilizar-se para superar suas dificuldades.

Pelas palavras de Menezes (2011, p. 70), é possível perceber como os professores são subjetivados a mobilizarem-se na garantia da escola inclusiva. “[...] Assumindo tais funções, esse professor colaborará com o Governo no desenvolvimento de práticas de condução tanto das famílias quanto dos alunos e dos demais professores.”

Diante de tal cenário, pensamos ser possível dizer que há na contemporaneidade um conjunto de discursos inclusivos que ecoam e produzem práticas de governo que atuam como estratégias de subjetivação dos sujeitos. Dentre esses discursos e práticas de governo, podemos dizer que estão as políticas de inclusão.

Para Lopes e Fabris (2013, p. 80),

[...] as políticas serão tomadas como práticas de um tempo, práticas que fazem mais do que nomear e regular a população, mas que, ao fazer isso, produzem posições, outras práticas e até mesmo os sujeitos que vivem sob essas políticas.

Para elas, o conjunto das políticas estabelecem verdades específicas que passam a normatizar os sistemas de ensino, sendo permanentemente atravessadas por questões globais.

Para Lopes (2011, p. 9), as políticas de inclusão podem ser entendidas como

[...] manifestações/materialidades da governamentalidade ou da governamentalização do Estado moderno. O que tais políticas almejam é atingir o máximo de resultados junto à população que está sob o risco (calculado) da exclusão, a partir de um esforço mínimo de poder (biopoder).

Em outras palavras, tais políticas agem no sentido de diminuir ou prevenir os efeitos dos processos que afetam a sociedade.

Para finalizar, entendemos que os processos inclusivos, bem como as políticas de inclusão são produzidos no campo social, e, portanto, não há como considerar a inclusão sem pensar na exclusão. Esses dois elementos – inclusão e exclusão – nos ajudam a tensionar a contemporaneidade, como um tempo em que a temática da inclusão se apresenta como um imperativo de Estado. E que passa a ser entendida, segundo a perspectiva foucaultiana, como lugar de chegada e de partida, como possibilidade de construir não uma sociedade de inclusão, mas uma sociedade com ações inclusivas efetivas.

4 Algumas considerações possíveis

Inicialmente, podemos dizer que compreender a história da humanidade é essencial para compreender a história da educação e da educação especial. Ou, ainda, entender como a humanidade tem se movimentado ao longo do tempo possibilita perceber cada momento histórico como elemento de formação da sociedade, dos sujeitos e, principal-

mente, da educação, sempre conscientes que a história a que acessamos é a história do ponto de vista de quem tem o poder de narrá-la.

Segundo Pieczkowski (2014, p. 36), refletir os contextos históricos é “[...] compreender a inclusão como um processo inserido na complexidade de nosso tempo.” “Um tempo [...] que demanda de nós não apenas a compreensão do mundo em que vivemos, mas, sobretudo, a criação de instantes de suspensão dos sentidos já criados e a abertura de possibilidades de sua ressignificação.” (Meyer; Paraíso, 2012, p. 21).

Segundo Lobo (2008, p. 16),

[...] trabalhar o passado, seguir a trilha das antigas proveniências, articular pontos de emergência das atuais formações é pretender a crítica do presente; dos mecanismos normalizadores de dominação das deficiências que por extensão deslocam-se por toda a sociedade.

Portanto, refazer brevemente o caminho da Educação Especial, acentuando aspectos mais significativos ao entendimento da história, possibilita a crítica do presente e a análise das historicidades.

É, pois, no desenho histórico de cada época, em circunstâncias bem localizadas e pontuais, que os efeitos de suas defasagens ganham maior ou menor visibilidade, afirmam-se como poder de objetivação de sujeitos e sujeição de corpos mais adequados às instituições. (Lobo, 2008, p. 376).

Compreendendo as historicidades e percorrendo o caminho da educação especial, foi possível perceber que as políticas de inclusão vêm se caracterizando como um imperativo de Estado e numa estratégia educacional. E que, embora as políticas tenham atuado no sentido de minimizar a exclusão, a discriminação contra o outro ainda se mantém em nossa cultura, constituindo muitas ações dentro e fora das escolas. Portanto, reduzir os índices de exclusão no País e no mundo vai muito

além de mudar os números em gráficos. Essa transição passa pela mudança na constituição da cultura dos sujeitos.

Reconhecemos a importância dos deslocamentos nas práticas sociais de esconder, segregar, excluir as pessoas com deficiência para movimentos que sinalizam direitos e comemoram a diferença como possibilidade de aprendizagem. Contudo, temos receio de que, sem a reflexão necessária, a exclusão aconteça mascarada nas políticas de inclusão e resulte em exposições dos sujeitos diferentes, quando suas atribuições pessoais são muito distintas das expectativas presentes na escola, ou, mais especificamente, na sociedade atual.

A sociedade da produção e do consumo tem dado o tom das discussões na sociedade e infiltrado esse discurso também nos circuitos da educação, revelando a expectativa de receber produtos, resultados, preferencialmente quantificáveis. Contudo, a ideia de educação inclusiva produz tensionamentos na lógica do mérito individual, da competição, pois implica no cuidado com o outro. A inclusão de crianças com deficiência pode ser uma possibilidade de tensionar a estrutura rígida da escola e evidenciar a diversidade como um fator de soma, de aprendizagem mútua e de fortalecimento da condição humana. Como respeitar o princípio da temporalidade própria, tão precioso à educação especial, num contexto que determina tempos e espaços iguais a estudantes diferentes?

Referências

ALBUQUERQUE, Lia Matos Brito; ALBUQUERQUE, Ednea Rodrigues de. Inclusão: discurso legal e atendimento educacional especializado (AEE) no cotidiano escolar. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015. **Anais...** Florianópolis/SC: UFSC, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo

Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: fev. 2015.

CASTRO, Heloisa Vitória de. **Educação Especial e inclusão de pessoas com deficiência na escola**: um olhar histórico – social. 2003. Disponível em: <https://eventos.fe.ufg.br/up/248/o/1.4.__27_.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2017.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito**. 2. ed. Lisboa: Vega, 2000.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura**: na idade clássica. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. 9. ed. reimp. São Paulo: Perspectiva, 2012.

_____. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FRÖHLICH, Raquel. Da Educação Especial para a educação inclusiva: deslocamentos nas/das políticas públicas. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED: EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS, 11., 2016. **Anais...** Curitiba/PR: UFPR, 2016. p. 1-15. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo22_RAQUEL-FRÖHLICH.pdf>. Acesso em: 6 out. 2016.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LOPES, Maura Corsini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação e Realidade**, v. 34, n. 2, p. 153-169, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8297>>.

_____. Políticas de inclusão e governamentalidade. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (Org.). **Políticas de inclusão**: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2011. p. 7-15.

_____; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LUNARDI, Márcia Lise. Gerenciar o risco, garantir a segurança e a normalidade: tríade da Educação Especial. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 3, p. 177-193, dez. 2006.

MEYER, Dagmar E. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectivas metodológicas. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 47-61.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

MORGENSTERN, Juliane M. **Dispositivo curricular de controle: gerenciamento do risco e governamento da surdez no cenário educacional**. 2009. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984. 206 p.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: efeitos na docência universitária**. 2014. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

SKLIAR, Carlos (Org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e Governamentalidade Neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 179-217.

_____; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100-Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

Educação, cinema e diferença: uma aproximação possível

Daniela da Silva

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

1 Introdução

Embasado nos estudos de Hall (1997), o pesquisador Veiga-Neto (2003) aponta para o crescente interesse pelas questões culturais em diferentes esferas da vida social, sendo acadêmica, política e cotidiana. Há que considerar assim a cultura na sua centralidade, não como uma instância superior às demais, mas como um processo que atravessa todas as nossas vidas e as nossas representações dos acontecimentos (Veiga-Neto, 2003, p. 5-6).

O debate em torno da necessidade de pensar o aluno e os processos sociais em um ambiente letrado, mas também simbólico, vêm sendo tratado de forma mais intensa nos últimos anos, devido ao ritmo e a dinâmica com que os meios de comunicação – principalmente os audiovisuais – assumiram. À luz desse longo caminho de discussões e demandas no campo educacional, no ano de 2014 nos deparamos com a criação da Lei n. 13.006, de 26 de junho, que acrescenta o § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A Lei n. 13.006 obriga as escolas de educação básica a realizarem mensalmente sessões de filme nacional. Segundo a Lei, “[...] a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais.” (Brasil, 2014).

Nesse mesmo ano aconteceu um movimento de atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina, que entre suas bases de política educacional encontram-se o reconhecimento e acolhida da diversidade, como princípio formativo e fundante do currículo escolar, aspecto apontado, em um primeiro momento, “como uma indiscutível questão de direito e de cidadania plena” (Santa Catarina, 2014, p. 84). Segundo o documento, a própria concepção da Educação Básica como direito já “[...] vem acompanhada de duas outras dimensões, imprescindíveis para sua realização: a ideia de uma educação comum e a ideia do respeito à diferença.” Em face disso, determinar a diversidade como princípio formativo resulta em redefinir e impactar “[...] o modo pelo qual a educação e as instituições escolares são significadas, pensadas, organizadas e planejadas.” (Santa Catarina, 2014, p. 84).

Quando passamos a refletir os atravessamentos que a cultura realiza, especialmente ao se tratar da educação, estamos voltados para a desnaturalização dos fenômenos sociais. Na perspectiva da genealogia de Foucault (1979), é possível analisar esses acontecimentos como algo historicamente construído, em vez de tomá-los como algo dado desde sempre. Nesse sentido, a inserção da diversidade como proposta no currículo escolar de Santa Catarina e a obrigatoriedade do uso do cinema nas escolas de educação básica despontam dois movimentos de uma urgência e relevância singular. Na investigação que buscamos desenhar, é possível vislumbrar neste encontro importantes discussões para o campo da pesquisa em cinema e educação, especialmente pensando como o cinema é capaz de apresentar o debate da diferença na escola.

Dito isso, este texto que segue faz referência à pesquisa em andamento, para dissertação de mestrado em Educação¹, da primeira autora, sob orientação da coautora.

1 Pelo programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

2 O argumento²: debates e aproximações possíveis

Os meios de comunicação estão presentes no cotidiano dos estudantes, dos professores e da própria escola. Da mesma forma, o amplo debate em torno do respeito às diferenças, em prol da diversidade, mais do que nunca, torna-se necessário frente aos discursos de ódio e preconceito que têm se disseminado no cenário brasileiro nos últimos tempos. As diretrizes curriculares que apontam em direção aos princípios da diversidade, previstos na Proposta Curricular de Santa Catarina, e o fortalecimento da linguagem audiovisual na escola, vêm para oficializar debates antigos no campo educacional. No interior dessa cena, entre planos e contraplanos encontramos na tela os professores, docentes que precisam transformar leis e medidas em conteúdos e práticas educativas. Conforme Mamede-Neves e Duarte (2008, p. 771):

É recorrente a visão de que as novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC) são capazes, por elas mesmas, de promover informação, comunicação, interação, colaboração e, em consequência disso, de construir novos conhecimentos. [...] Entretanto, os modos de interação e de colaboração que serão estabelecidos entre essas pessoas, assim como o que elas vão fazer com essa possibilidade de contato, não são tão óbvios e não são pré-determinados ou mesmo controláveis; vão depender de quem está nos nós da rede que será tecida entre elas.

A partir da existência da Lei n. 13.006/14, que aponta para a obrigatoriedade de duas horas mensais de exibição de filmes nacionais nas escolas de educação básica, emergem pontos de reflexão especialmente na intenção de compreender o modo como essa lei reverbera dentro das práticas escolares. Dessa forma, a câmera utilizada para esta pesquisa

2 Uma das primeiras etapas da construção de um roteiro cinematográfico é a elaboração do seu argumento: discussões, hipóteses e relações reais e/ou fictícias, éticas e/ou estéticas.

direciona o foco da lente para aquilo que permeia as narrativas dos docentes acerca das práticas com filmes, mas também para a prática em si que envolve o seu interior, na sala escura, onde ocorre o encontro entre espectador, cinema e conhecimento.

Partindo do pressuposto de que assistir a um filme não diz respeito apenas ao seu ato literal, compreendemos que o enredo, a temática, as proximidades, inquietações, encantos e críticas que uma obra sugere, de acordo com cada espectador, são partes fundantes desse encontro. Quando o cinema, entendido como uma dinâmica de ensino-aprendizagem, é transportado pelo professor para a sala de aula, essa interlocução entre a exibição e as considerações incorporadas pelos educadores e educandos é um momento rico, uma troca comunicativa essencial a toda prática educativa. Reali (2007, p. 134) chama atenção para o momento de ver um filme como um processo ativo. Segundo a autora, o cinema pode se transformar em uma “[...] riquíssima ferramenta de análise, reflexão e compreensão do mundo e da humanidade, podendo transformar-se em verdadeiro debate coletivo.” (Reali, 2007, p. 135).

Ora, investigar o cinema na escola é também tensionar o caráter político dos espaços educacionais, “[...] uma vez que a defesa do cinema na escola é perpassada por uma confiança e uma aposta nas possibilidades sensíveis e intelectuais de toda e qualquer criança, de todo e qualquer professor” (Migliorin, 2013, p. 14). Não obstante, a diversidade ser considerada uma diretriz para a condução dos conteúdos, das práticas e do espaço escolar revela a intermitência desse tema no nosso tempo. Principalmente, quando vemos proliferar no interior das instituições e nos meios de comunicação de massa discursos de ódio, movimentos de preconceito, ao passo que despontam também pensamentos conservadores fantasiados de reforma política e econômica.

Já, de forma mais profunda, investigar a diversidade prevista no currículo escolar implica também em tensionar o próprio conceito de diversidade. Tendo como base a discussão de Silva (2014, p. 73-74), é

possível refletir se a proposição da diversidade, como um princípio formativo, problematiza conceitos como identidade e diferença, pois o autor entende que na perspectiva da diversidade, esses termos tendem a ser naturalizados e cristalizados, como fatos sociais a serem tolerados. Assim, desenvolvemos uma pesquisa interessada em adentrar nesse cenário no qual o cinema emerge como um potente dispositivo pedagógico para discutir a identidade e a diferença.

Em face disso, é possível apontar a inserção da diversidade como proposta no currículo escolar de Santa Catarina e a obrigatoriedade da exibição de cinema nas escolas de educação básica, como questões de urgência e relevância singular. Do encontro destes dois pontos, emergem as bases para a proposição de uma pesquisa de mestrado, que nos conduz à seguinte questão: De que modo a temática da diversidade como princípio formativo, prevista na Proposta Curricular de Santa Catarina, é abordada em experiências com o cinema nas aulas de educação básica da rede estadual?

Assim, cabe ressaltar, com a construção deste problema de pesquisa almejamos contribuir para o debate acerca de um cotidiano atual e seus impactos na educação, tão logo para discutir as implicações epistemológicas, éticas e políticas, da presença do cinema nas salas de aulas e conseqüentemente seus efeitos na educação formal.

3 Primeiro plano³: O cinema como dispositivo pedagógico

O cinema é uma dinâmica reconhecida dentro do processo de ensino-aprendizagem, antes mesmo da revolução causada pela internet,

3 Na realização audiovisual, o conjunto de planos pensados pelo diretor é capaz de compor uma cena, visto assim como uma unidade narrativa.

pois as possibilidades de compartilhamento de conteúdo por meio de filmes já figuravam nas salas de aula por meio das fitas VHS. A partir da existência da Lei n. 13.006/14 emergem novos desafios à escola e ao docente que, muitas vezes, já utiliza o cinema em sala de aula e necessita criar estratégias para uma abordagem que vá ao encontro do Projeto Político Pedagógico da escola. Nessa perspectiva, aponta-se fundante compreender o modo como estas duas propostas se desenvolvem dentro das práticas escolares.

Fresquet (2013, p. 19) nos lembra que as artes emergem na educação para provocar, atravessar, até certo modo desestabilizar suas certezas. Para a autora, a educação tão velha quanto a humanidade, em certa medida ressecada e cheia de fendas, quando expõe-se às artes se deixa alargar por elas e se renova em sua poética. Atravessada desse modo, a educação “[...] se torna um pouco mais misteriosa, restaura sensações, emoções, e algo da curiosidade de quem aprende e ensina.” (Fresquet, 2013, p. 19). Especialmente quando encontra no cinema um parceiro, abre a possibilidade de pensar a produção sensível e intelectual do conhecimento, de modo a inspirar, sacudir e provocar “[...] as práticas pedagógicas esquecidas da magia que significa aprender, quando o ‘faz de conta’ e a imaginação ocupam lugar privilegiado [...]” (Fresquet, 2013, p. 20).

Nesse cenário que convém situar o cinema, ou seja, na educação, não vejo outra forma de fazê-lo se não inaugurando reflexões acerca da linguagem, oferecendo sustentação aos argumentos que se nutrem em Foucault e seus estudos acerca dos enunciados. Contudo, antes de adentrar propriamente à linguagem cinematográfica, vamos iniciar falando acerca do discurso e das práticas discursivas na perspectiva foucaultiana. Veiga-Neto (2005, p. 107-108) sinaliza que Foucault não vê a linguagem como um instrumento ligado ao nosso pensamento, no sentido de compor a arte de pensar, mas como o próprio processo do pensamento, “do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo”.

Marcello e Fischer (2011, p. 506-507) apontam que a pesquisa em educação tem a ver com a educação do olhar.

E trata-se, aqui, de um olhar que não se contenta com o tratamento do mundo das imagens visíveis como tais, mas que, antes, se ocupa de modos de olhar o mundo, as pessoas, os grupos sociais, a história presente, aprendendo com criações estéticas singulares, multiplicando formas de olhar, ampliando modos de ver, inventando arranjos novos tanto quanto ao que vemos como ao que nos olha (Didi-Huberman, 1998). (Marcello; Fischer, 2011, p. 506-507).

Nesse exercício de olhar está também uma mudança do modo como pensamos a análise das imagens, das narrativas e dos enunciados. Para as autoras, desprender-se disso faz parte do desenvolvimento de uma aprendizagem estética realizada por nós. De “[...] olhar, simplesmente olhar (Teixeira; Larrosa; Lopes; 2006); neste ato, crer que o cinema olha para certos temas de hoje, e, ao fazer isso, nos convida e nos ensina também a olhá-los de outro modo.” Nessa perspectiva, as discussões em torno da educação do olhar e a pesquisa com imagens e cinema deixam de lado uma atribuição meramente descritiva das narrativas, para alcançar a relação do cinema e do espectador em seu estado poético (Marcello; Fischer, 2011, p. 507).

A criança, assim como todo o espectador de cinema, ao assistir uma obra, observa, seleciona, compara, interpreta de maneira a construir representações e ligações com outros cenários, momentos e lugares da sua vida (Racière, 2012, p. 19). Visto que

[...] no ensino formal, aprimoramos nossa capacidade de leitura, de fala e de escrita dessas linguagens, mas o inicial já estava garantido previamente. Ninguém nunca nos explicou a língua materna e também como assistir a um filme. (Fresquet, 2013, p. 23).

Isso posto, é possível inserir a temática da linguagem audiovisual na educação em um diálogo acerca da intersubjetividade, sendo ela capaz de contribuir na construção de conhecimento (Duarte, 2008, p. 24).

No entanto, é preciso considerar que pensar o cinema nessa esfera pode não se configurar em uma prática habitual dentro dos cursos de pedagogia e licenciatura, tal como acontece nas áreas da comunicação. Contudo, é neste espaço que buscamos cruzar as experiências de comunicadora, educadora, naquilo que Marcello e Fischer (2011) chamam de educação do olhar, no qual o cinema não é uma ferramenta, mas o processo transformador da experiência docente. Ainda que não tenham sido realizadas as entrevistas com os colaboradores, do estudo a ser desenvolvido, as indagações aqui se apresentam como parte fundante para gerar as materialidades empíricas no campo de investigação.

Thoma (2002), em sua tese *O cinema e a flutuação das representações surdas: “Que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva...”*, salienta que é possível falar do cinema enquanto dispositivo pedagógico, compreendido como

[...] o conjunto de práticas discursivas e não-discursivas (a linguagem cinematográfica, as salas de cinema, a indústria que o produz, a arte que o constitui...). É o conjunto desses ditos e não-ditos que fazem do cinema uma instância educadora, e somente quando combinamos esses elementos exercem sua função pedagógica. (Thoma, 2002, p. 95).

Quando Thoma utiliza o termo dispositivo, a autora o faz com base no uso que Foucault traz em seus estudos. Desse modo, a noção de dispositivo:

[...] substitui pouco a pouco aquela de *episteme*, empregada por Foucault, de um modo absolutamente particular, em *As palavras e as coisas* e até o final dos anos 60. Com efeito, a *episteme* é um dispositivo especificamente discursivo, enquanto o ‘dispositivo’, no sentido que Foucault

explorará dez anos mais tarde, contém igualmente instituições e práticas, isto é, ‘todo social não-discursivo’. (Revel, 2005, p. 40).

Embasada pelos estudos de Ellsworth (2001), Thoma (2002) aponta que existe nos estudos do cinema modos de endereçamento que estão no texto do filme. Estes agem de alguma forma, nos espectadores reais ou imaginados ou em ambos. De acordo com a autora, é “[...] um evento que ocorre em algum lugar entre o social e o individual, em um entre-espço que é social, psíquico ou ambos, localizado entre o texto do filme e o uso que o/a espectador/a faz dele.” (Thoma, 2002, p. 97). Logo, os filmes,

[...] assim como cartas, livros, comerciais e outros artefatos culturais, são endereçados a alguém; eles visam, imaginam, desejam determinados públicos. Mas o/a espectador/a nunca é somente ou totalmente aquilo que o filme pensa que ele/a é, assim como o próprio filme também não é exatamente aquilo que ele pensa que é. Por isso, há várias formas de endereçamento em um filme.

Ellsworth, ao trabalhar o endereçamento, levanta a questão de “quem o filme quer que você seja”. Nessa direção, Thoma (2002) observa que “[...] os modos de endereçamento dos filmes podem contribuir para formar subjetividades e posicionamentos frente a determinados grupos ou sujeitos ou mesmo frente ao mundo.” (Thoma, 2002, p. 98).

Assim, como revela Thoma (2002), a potência do cinema é pedagógica, todavia não diz respeito a uma pedagogia da transmissão, mas a certo modo de ensinar capaz de impregnar, contagiar e contaminar. Bergala (2007) evidencia que a potência do cinema na escola está na possibilidade de professor e estudante passarem pelos mesmos riscos, ambos expondo-se a atitude de inventar, criar e repensar a aula e o espaço escolar. Desse modo, é possível questionar a ordem e consequentemente o poder das práticas instituídas.

No decorrer do seu pensamento, Foucault nos traz contribuições singulares para pensar o sujeito, elemento central de suas pesquisas e aulas proferidas no *Collège de France*. Na obra *A hermenêutica do sujeito*⁴, é possível observar uma espécie de deslocamento de suas investigações, no qual os jogos de verdade outrora voltados às práticas coercitivas, agora aparecem a partir das práticas ascéticas. Estas se referem a um “[...] exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser.” (Foucault, 2010, p. 265). O autor as apresenta também como as tecnologias do eu, técnicas de si, ou práticas de si,

[...] que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade. (Foucault, 2004 apud Almansa, 2013, p. 21).

Foucault acentua que a noção de “cuidado de si” adquiriu diversos significados no curso da história, no entanto, pode-se dizer que comumente diz respeito a uma atitude para consigo e para com os outros: “[...] uma atitude geral, um certo modo de encarar as coisas, de estar no

4 “Nela encontramos um Foucault que, sem deixar de estar ocupado com a leitura crítica e política dos dispositivos de poder que tanto o marcaram em sua trajetória acadêmica e existencial, concentra-se nas questões éticas e estéticas da produção de si mesmo. Ele busca, nos filósofos da Antiguidade clássica grega e romana, fonte para pensar não mais prioritariamente o problema das diferentes formas de sujeição, mas antes o tema dos modos de subjetivação. Estes, na leitura de Foucault, apontavam para práticas de si mesmo e práticas da verdade nas quais estariam mais evidentes formas de liberdade do sujeito do que exatamente processos de aprisionamento. Trata-se de uma dimensão nova em sua obra: deixar que o político seja também impregnado por indagações éticas e, nesse caminho, pensar na possibilidade de um trabalho sobre si mesmo para além de assujeitamentos, na direção de uma estética da existência.” (Fischer, 2009, p. 93-94).

mundo, de praticar ações, de ter relações com o outro [...]” (Foucault, 2010, p. 12). Ao pensar na docência, o “cuidar de si” se relaciona a uma atitude do professor de converter o olhar que possui do exterior, dos outros, dos estudantes, da escola, da família, do mundo etc. para si. Um certo modo de observar o cotidiano e pensar as práticas, que

[...] implica uma certa maneira de estar atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento. [...] algumas ações que são exercidas de si para consigo, ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos. (Foucault, 2010, p. 12).

Essas noções desenvolvidas pelo autor apontam para a possibilidade de inaugurarmos reflexões acerca das práticas pedagógicas com o cinema, a partir de uma perspectiva de formação e experiência docente.

4 Segundo plano: a diferença na escola e no cinema

Ao empreender um estudo que permeia o entorno da educação básica, torna-se importante destacar o seu conceito, evidenciado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Por meio desse documento, foram estimuladas e promulgadas uma série de Diretrizes e Resoluções, na busca de que a educação básica se tornasse um direito a ser estendido para toda a população. Dessa forma, na atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina de 2014, o autor Cury (2002) é utilizado na conceituação básica, que advém da palavra base, um sinônimo de estrutura, bem como “[...] fundamento sobre o qual deve se alicerçar todo o percurso formativo que leva ao exercício da cidadania.” (Santa Catarina, 2014, p. 53).

Assim, a escola é compreendida como um espaço educador e formador cultural, social e político, que no interior de suas práticas carrega dinâmicas que perpassam os aspectos instrumentais de sua existência e constituição. É um espaço onde os estudantes estabelecem relações de contato com o outro que não é a sua família, a partir do qual surgem novos interesses, bem como se potencializam e assemelham as diferenças. É uma teia de novas possibilidades de mundo que surge, através do contato com o conhecimento, por intermédio do professor e da contribuição singular de cada estudante.

Já quando falamos na atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina, no que tange à diversidade como princípio formativo, estamos abordando questões que repercutem,

[...] necessariamente, nos conteúdos, na organização curricular, nos tempos e espaços escolares, no modelo de gestão e avaliação, nos materiais didáticos, na formação inicial e continuada, nas relações humanas, no sujeito da educação e no modelo de sociedade que a Escola ajuda a construir. (Santa Catarina, 2014, p. 84).

Trabalhar a identidade e a diferença no espaço escolar aponta para práticas pedagógicas preocupadas em discutir os processos nos quais a exclusão se constitui. Quando nos debruçamos a investigar as práticas discursivas e não discursivas de um determinado tema ou objeto, iniciamos um trabalho de explorar vazios e de expor espaços óbvios, responsáveis por legitimar seus discursos (Fischer, 2012, p. 106). Ainda, amparada por Foucault, Fischer (2012) nos lembra que aquilo que está virtualmente posto diz respeito aos regimes de verdade de um determinado tempo:

[...] as coisas ditas não se confundem com meras designações: palavras e coisas para ele têm uma relação extremamente complexa, justamente porque são históricas, são construções, interpretações; jamais fogem a relações de poder. Palavras e coisas produzem sujeitos, subjetividades, modos de subjetivação. (Fischer, 2012, p. 100-101).

Silva (2014, p. 96) nos convida ainda a prestar atenção na teorização cultural contemporânea sobre a identidade e a diferença, no sentido de que por mais edificante e desejáveis que os discursos de tolerância e respeito se apresentem, eles impedem que a identidade e a diferença sejam encarados como processos de produção social, que no seu interior envolvem relações de poder. Bem como aponta que abordar o multiculturalismo em educação, simplesmente como uma forma de discutir a diversidade cultural, é um movimento reducionista (Silva, 2014, p. 96).

Já quando essas questões são levadas para a esfera das relações de poder, são problematizados os binarismos, responsáveis por naturalizar conceitos em torno dos quais se organizam a identidade e a diferença. Silva (2014, p. 83) explica que a normalização, quando elegemos uma identidade específica como parâmetro, é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta. Normalizar arbitrariamente uma identidade acaba por estabelecer como as demais são avaliadas e hierarquizadas (Silva, 2014, p. 83). Os modos de falar, de enunciar e de nomear, por mais nobres que sejam os discursos em defesa da diversidade cultural, da tolerância e da inclusão das diferentes identidades, também é

[...] um modo de constituir o outro, de produzir verdades sobre esse outro, de cercar esse outro a partir de alguns limites que, mesmo considerando todas as nossas mais nobres intenções psico-didático-pedagógicas, acabam por nos fazer esquecer que ocorre, aí também, controle do discurso. (Fischer, 2012, p. 104).

Veiga-Neto (2005, p. 113) nos lembra que os enunciados capazes de compor um discurso não dizem respeito apenas a um ato de fala ou de uma manifestação psicológica, que encontra-se próxima daquele que fala. O autor aponta que a imersão de um enunciado constitui-se da sua capacidade de manifestar um saber, de ser aceito, repetido e transmitido como tal. Dessa forma, um filme, uma fotografia, um mapa, uma junção

de símbolos, podem construir enunciados, sem necessariamente uma verbalização sujeita a regras gramaticais.

Em uma entrevista que Larrosa concedeu ao pesquisador Alfredo Veiga-Neto, no ano de 1995, com o título de “Literatura, experiência e formação”, o autor propõe distinções entre as maneiras de ler, bem como das diferentes funções da leitura, e apresenta a subjetivação e de autogoverno como ricos processos em prol da liberdade quando ligados a prática da leitura na escola (Veiga-Neto, 2005, p. 103).

Ao passo que esse encontro cativo entre pesquisador e tema se potencializa, percebemos a contextualização de algumas questões como elementos essenciais para aprofundar as discussões acerca da temática diversidade. Entre eles, a atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina, que prevê a diversidade como princípio formativo, apontando uma série de recomendações e diretrizes para sua execução.

Nessa perspectiva, os filmes são capazes de nos conduzir à construção de um imaginário social, de nos apresentar histórias acerca das tribos que nos cercam, assim como das que não somos capazes de vivenciar e alcançar. Tal como Pires e Silva (2014), ancoradas nos estudos de Xavier (1988), apontam: o filme é capaz de ser olho que pode nos conduzir a “enxergar mais... talvez menos”. Por conseguinte, o cinema nos conduz a estar sempre diante do outro e das percepções do seu espaço, como se falar acerca do filme estivesse relacionado também a pensar acerca das identidades, da diferença, das fronteiras do nosso tempo.

Quando estamos diante das escolhas técnicas e criativas apresentadas em uma obra cinematográfica, por exemplo, e sentimos que somos convidados a comparecer em um local, muitas vezes, distante, desconhecido por nós, nos percebemos diante de um instante único de fruição, vemos o outro e a nós mesmos em uma experiência capaz de deslocar mundos e pessoas para um mesmo espaço. Um filme e aquilo que nele envolve sempre diz respeito às escolhas do diretor e da equi-

pe, mas é o encontro com essas escolhas que “[...] poderá nos sugerir o aprendizado de novas sensibilidades ou de outras maneiras de estabelecer relação com as diferenças.” (Marcello; Fischer, 2011, p. 510).

5 Apontamos sobre a pré-produção

Traçar e colocar em prática uma metodologia assemelha-se ao exercício de pré-produção de um filme. Uma etapa fundamental que antecede o ato de gravação em si, no qual o produtor cinematográfico estabelece estratégias e reúne toda informação e materialidade necessária para as filmagens, frente e por trás das câmeras. Já o pesquisador científico delimita caminhos teórico-metodológicos que o subsidiam no percurso investigativo e o colocam em contato com cenários, personagens e contextos escolhidos para a pesquisa, bem como permitem reunir informações e materialidades que estarão na frente e por trás da análise.

Por assim dizer, observamos na teoria/método desenvolvido ao longo do pensamento de Foucault, importantes ferramentas para que possamos analisar a apropriação do cinema na escola de educação básica em um momento que se configura como uma era midiática⁵. Assim defendemos a potência da linguagem audiovisual para pensar a diversidade em um espaço de educação formal, composto por incontáveis identidades e diferenças.

Dito isso, a pré-produção do filme tem sido pensada e realizada com base nas seguintes escolhas teórico-metodológicas: os professores dos anos finais do ensino médio, de uma escola da rede estadual de Chapecó (SC), serão os colaboradores da pesquisa. A contribuição

5 Segundo Fischer (1996, p. 30), “[...] é possível utilizar o termo mídia para referir-se aos diferentes meios e a suas produções: rádio, jornal, revista, cinema e todos os veículos massivos de comunicação incluindo-se aí a comunicação que hoje se faz através da internet.”

desses professores acontecerá por meio de entrevistas narrativas, em uma escola que se ampara na possibilidade de compreender o cotidiano escolar, na perspectiva do docente. Pois, como aponta Andrade (2014, p. 177), essa metodologia de entrevista nos permite “[...] reconstruir as significações que os sujeitos atribuem ao seu processo de escolarização, pois falam de si, reinventando o passado, ressignificando o presente e o vivido para narrar a si mesmos.”

Dessa forma, a autora evidencia que as narrativas são atravessadas por relações de poder, ao passo que se constroem em torno de discursos hegemônicos (Andrade, 2014, p. 178). Pois esses discursos, muitas vezes, “[...] encadeiam os eventos no tempo, descrevem e posicionam os personagens e atores, estabelecem um cenário, organizam os ‘fatos’ num enredo ou trama.” (Silva, 1995, p. 205).

Assim como um *storyboard* auxilia o diretor de cinema a visualizar previamente quais serão os enquadramentos utilizados durante uma filmagem, um roteiro com tópicos orientadores será adotado para conduzir as entrevistas narrativas da pesquisa. Desse procedimento, serão geradas as materialidades empíricas, posteriormente transcritas e organizadas em agrupamentos temáticos⁶ constituídos pelos aspectos mais recorrentes e relevantes dos discursos. As narrativas serão examinadas com base na análise do discurso, com referenciais foucaultianos.

Desse modo, para falar do conceito de discurso e análise do discurso nessa perspectiva, torna-se importante ressaltar a definição do autor para discurso como sendo “[...] um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência.” (Foucault, 2007, p. 143). Logo, analisar as materialidades coletadas na escola de educação básica por esse viés diz respeito a conceber os discursos dos professores na sua complexidade e nas suas rupturas, abando-

6 Termo adotado por Andrade (2014, p. 176).

nando o pressuposto de desvelar questões claras e evidentes, escondidas em seus enunciados. Fischer (2001, p. 198) esclarece que para realizar uma análise do discurso amparada na perspectiva de Michel Foucault,

[...] precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas práticas bastante comuns quando se fala em fazer o estudo de um discurso.

No processo de construção das pesquisas de cinema e educação emergem algumas frentes de análise, caminhos para se cruzar e por onde encontramos diferentes abordagens, tal como ocorre nos diferentes campos que envolvem a pesquisa científica. Costa (2007, p. 19) nos lembra a importância de angariarmos orientações para construir um percurso investigativo com rigor, mas que não há um caminho certo para pesquisar, uma fórmula mágica na qual podemos nos assegurar. “Sempre que se produz um novo conhecimento também se inventa um novo e peculiar caminho. Quando olhamos para trás é que nos damos conta disso.” (Costa, 2007, p. 19).

Dessa forma, até o momento foram realizadas buscas nos trabalhos publicados nos eventos da ANPEd e ANPEd Sul, com o recorte temporal nos anos de 2014, 2015 e 2016, adotando como termos indutores: cinema na escola, diversidade e práticas educativas. Por meio dessa tríade foram selecionados os grupos temáticos (GTs), formato por meio dos quais os trabalhos são organizados nos eventos da ANPEd, que possuíam relação com estas palavras-chave da pesquisa. Assim, 12 GTs de busca foram evidenciados: Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos; Didática; Formação de Professores; Currículo; Filosofia da Educação; Educação Fundamental; Educação Especial; Educação e Comunicação; Educação e Relações Étnico-Raciais; Educação Ambiental; Gênero, Sexualidade e Educação; Educação e Arte.

Na leitura dos resumos buscamos identificar as pesquisas que se assemelham às discussões em torno do cinema na escola, da diversidade e das práticas educativas. A ANPEd e a ANPEd Sul não permitem o rastreamento por meio das palavras-chave, por isso a tática adotada foi ler os títulos e resumos dos 11 GTs. Além disso, identificamos previamente que a união dos três termos indutores ou palavras-chave não enxugam a busca, mas expandem. Ou seja, a discussão da diversidade em práticas educativas com a linguagem audiovisual na educação básica não aparece conjuntamente em nenhum dos trabalhos durante essa busca. Dessa forma, esta proposta mostra-se desafiadora, mas também instigante na compreensão da importância da junção de tais temas.

6 Hoje tem filme: algumas considerações

Mediante as considerações que Larrosa aponta acerca da leitura, parece emergir um interessante campo para a discussão da educação do olhar, ao se tratar do audiovisual, também como possibilidade de subjetivação e autogoverno quando abordados com criticidade. Uma perspectiva que vai ao encontro especialmente dos estudos de Silva (2014), no qual o autor chama atenção para a importância da escola trabalhar conteúdos e uma didática capaz de tensionar a identidade e a diferença, de maneira a distanciar-se dos binarismos e das ideias cristalizadas. Assim, é possível voltar-se para práticas capazes de colocar os estudantes diante do outro, para inquietar e suscitar reflexões.

Nesse sentido, não podemos ignorar que a mídia está presente no cotidiano dos estudantes, dos professores e da própria escola. Da mesma forma, o amplo debate em torno do respeito às diferenças, em prol da diversidade, torna-se necessário para que seja possível compreender e analisar o momento pelo qual nossa sociedade passa. Por assim dizer,

é fundamental pensar a escola como um espaço de desconstrução dos discursos homogeneizadores e no qual os estudantes estão em contato com diferentes linguagens, tal como sugerem as medidas supracitadas ao longo deste texto, mas também refletir como os professores recebem e transformam essas leis em práticas educativas.

Considerando que a pesquisa está em andamento, ainda não temos considerações conclusivas, mas indicativos da importância do cinema na escola. Especialmente quando pensamos os filmes como dispositivo, para os estudantes e professores construírem conhecimentos e questionamentos relativos à identidade, à diferença e a diversidade, desnaturalizando concepções padronizadoras, normativas e normalizadoras presentes na escola de educação básica.

Dessa maneira, com esta investigação buscamos evidenciar a forma como os sujeitos são capturados pelos discursos da escola, da internet, do cinema, entre outros, e como esses discursos reverberam em processos de normalização. Em consonância aos pensamentos de Michel Foucault, trata-se de adentrarmos na noção de subjetivação. Revel salienta que o termo subjetivação, para Foucault, designa “[...] um processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, ou, mais exatamente, de uma subjetividade.” (Revel, 2005, p. 82). Paraíso explica que a subjetividade dos sujeitos é produzida “[...] pelos diferentes textos, pelas diferentes experiências, pelas inúmeras vivências, pelas diferentes linguagens pelas quais os sujeitos são nomeados, descritos, tipificados.” (Paraíso, 2012, p. 30).

Na aproximação entre a Proposta Curricular de Santa Catarina, no que diz respeito à diversidade como princípio formativo e à Lei n. 13.006/14 do cinema brasileiro nas escolas de educação básica, parece despontar o que se constitui de novo e de contribuição desta pesquisa para o campo educacional. Uma vez que, debater a diversidade nas salas de aula, bem como as possibilidades que o cinema oferece ao

adentrar nos anos finais do ensino fundamental, não diz respeito a desenvolver modelos ideais às práticas educativas, mas primeiro tensionar esse cenário que se constitui emergente e pouco explorado. Para concluir, as reflexões aqui colocadas emergem, especialmente, na busca de questionar alguns elementos voltados à visão do cinema na educação, sem julgamentos ou comparações entre as práticas, mas na tentativa de desconstrução de alguns pressupostos que parecem rondar tanto a estrutura das discussões voltadas para o cinema na educação, quanto em uma educação banhada nas tecnologias da informação.

Referências

ALMANSA, Sandra Espinosa. **O cinema como prática de si: experiência & formação**. 2013. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARRAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 175-196. v. 1.

BERGALA, Alain. **La hipótesis del cine**: Pequeño tratado sobre la transmisión del cine em la escuela y fuera de ella. Barcelona: Cahiers du Cinéma, 2007.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8o ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 jun. 2014.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A lei de diretrizes e bases e o impacto na escola pública brasileira. In: VALE, José Misael Ferreira et al. (Org.). **Escola pública e sociedade**. São Paulo: Saraiva; Atual, 2002.

DUARTE, Rosália. Documentários na escola. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: diversidade, mídia e tecnologias na educação**. Curitiba: Champagnat, 2008.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

_____. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, Porto Alegre: UFRGS, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

_____. **Trabalhar com Foucault: a arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

_____. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e fora da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida Campos; DUARTE, Rosália. O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104 esp., p. 769-789, out. 2008.

MARCELLO, Fabiana de Amorim; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Tópicos para Pensar a Pesquisa em Cinema e Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 505-519, 2011.

MIGLIORIN, CESAR. Prefácio. In: FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.

PIRES, Maria da Conceição Francisca; SILVA, Sergio Luiz Pereira da. O cinema, a educação e a construção de um imaginário social contemporâneo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 5, n. 127, p. 607-616, abr./jun. 2014.

RANCIÉRE, Jacques. **O espectador emancipado.** São Paulo: Martins Fontes, 2012.

REALI, Noeli Gemelli (Org.). **Cinema na universidade: possibilidades, diálogos e diferenças.** Chapecó: Argos, 2007.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais.** Tradução de Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica.** Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Organização de Tomaz Tadeu da Silva. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

THOMA, Adriana da Silva. **O cinema e a flutuação das representações surdas** – “Que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva...”. 2002. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: ANPED, n. 23, p. 5-15, maio/ago. 2003.

_____. **Foucault & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

XAVIER, Ismail. Cinema: revelação e engano. In: NOVAES, Adauto (Org.). **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 367-383.

Um estudante, um professor e alguns horizontes

Ana Paula Antonello

Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi

1 Falando sobre o Tempo?

É estranho começar uma escrita. Ela carece de tempo, de uma inspiração. Quando podemos escrever? Quando organizamos um pensamento ou sentimento? Não são todos os dias que nos sentimos bem para escrever, o que acaba dificultando o processo de composição do arsenal teórico exigido para organização do pensamento. São muitas as questões envolvidas, mas uma coisa é certa: só se escreve escrevendo! Escrever e coçar é só começar!

Marques (2001) nos ajuda a pensar um pouco sobre esse processo de composição da escrita de maneira didática e poética. Foram seus escritos que inspiraram o trabalho ora apresentado. Em uma de suas passagens, ele nos leva a refletir sobre o tempo:

Há gente que não começa alegando precisar de tempo. Andam à procura não do tempo perdido, mas do tempo que não lhe dão. Falta tempo ou falta paixão? Qual o viciado que não encontra tempo e jeito para sua cachacinha no boteco? O tempo não é sólido que não se possa recortar em fatias para melhor distribuí-lo, nem é líquido sem consistência e densidade/duração apropriada. O tempo é pastoso, algo que se espicha ou comprime como se quer, que se amolda a nossos amores. Havendo paixão, não é preciso a cada momento ser alertado para

o antigo preceito: *nulla die sine linea*. A cada dia se encontra como escrever alguma linha que seja, desde que o escrever seja cachaça, não obrigação insípida. (Marques, 2001, p. 17).

Essa citação, de certo modo, reflete as condições dos sujeitos pesquisadores, pois, como nos coloca o autor, andamos “à procura do tempo que não nos dão”, mas, apesar dessa dificuldade temporal, temos uma paixão que nos move fazendo com que cada dia nos desafiemos a escrever ao menos algumas linhas, mesmo que estas sejam reformuladas novamente em outra ocasião.

O tempo do pesquisador é assim (ou ao menos deveria ser) pastoso, dilatando-se e comprimindo-se diante das variadas situações pelas quais passamos no decorrer de nossa formação, porém, observamos, diante das leituras desenvolvidas, que a densidade desse tempo vem se tornando cada vez menor apesar de nossas paixões, pois vivemos em um período no qual somos avaliados através da quantidade de produções que desenvolvemos, conseqüentemente o nosso tempo acaba por ser reduzido, nos deixando poucas oportunidades para que possamos moldá-lo às nossas paixões. Vivemos uma verdadeira corrida de obstáculos!

Figura 1 – Tempo



Fonte: Google imagens.¹

Assim como na imagem, seguimos sempre em frente, pulsando conforme os ponteiros do relógio. Somos sujeitos regulados pelo “tic-tac-tic-tac” e não podemos parar, pois cada minuto é precioso diante das produções a serem desenvolvidas.

No mesmo instante em que somos dominados pelo relógio, também somos responsáveis pelo modo como organizamos nosso tempo.

Mas como lidar com os amores e desamores que surgem no cenário da pesquisa ou no próprio campo da pós-graduação? Esse é um

¹ Disponível em: <http://pt-br.mensageiros.wikia.com/wiki/Arquivo:Correndo_contra_o_tempo.jpg>.

objeto de curiosidade que carece de reflexão, pois, em meio à corrida esquizofrênica diante da realização de grandiosos projetos/pesquisas, acabamos por esquecer o lado afetivo e as relações existentes nesse contexto e que perpassam a formação acadêmica. Solidariedade é um dos elementos que acaba por se extinguir diante da preocupação com a produção que está cada dia mais elevada. Estamos correndo um sério risco de nos tornarmos máquinas que produzem artigos, projetos, trabalhos em séries, e isso é, de fato, preocupante.

Porém, sentimos que todo esse emaranhado de informações é invisível diante dos olhos da sociedade. Só percebe essas condições quem de fato as vive! E como se inicia todo esse processo? Quem são os principais personagens de uma trama que dura dois anos, com vários episódios que mudam constantemente e parecem nunca ter fim?

2 Um estudante, um professor e alguns horizontes

Iniciamos expondo as ideias que surgiram no momento da escolha do título do trabalho. Porventura pensamos que assim poderia ser: Um estudante, que entra para o programa de pós-graduação, um professor, que será o orientador desse estudante, e alguns horizontes por que chegamos até aqui com tantas expectativas, curiosidades e problemas que o horizonte não pode ser definido como único e acabado. Muito pelo contrário, ao iniciar os primeiros diálogos, esse horizonte tende a se expandir ainda mais, o que é fantástico, pois passamos a perceber nossa pequenez perante a grandiosidade do mundo e a aprimorar nossa sensibilidade diante dos fatos que nos são apresentados.

O processo formativo dos estudantes de mestrado perpassa as paredes de uma sala de aula. Toda a aquisição das propriedades intelectuais

que são constituídas ao longo dos dois anos exige esforços individuais e coletivos que só os próprios estudantes conseguem narrar.

Entre meio a tantos elementos que exercem influência sobre os estudantes, temos aquele velho conhecido e algumas vezes temido: orientador.

O primeiro encontro com o orientador é aguardado com ansiedade pelo orientando após a aprovação em um Programa de Mestrado. Este deposita no contato inicial a crença de ter chegado a hora de dialogar com seu orientador para conhecê-lo e se fazer conhecer, expor suas ideias, saber o que o orientador espera dele, como será o trabalho, enfim, que seja 'aceso' o farol que iluminará seu caminho. Acredito ser esse momento decisivo para a construção de uma relação que irá se solidificando ou não ao longo do processo de elaboração da dissertação, repercutindo de forma positiva ou negativa no bom andamento desse trabalho. (Viana, 2008, p. 98).

Frio na barriga, mãos suadas, nervosismo. Significado? Primeiro encontro com o orientador. Seres humanos possuem sentimentos que perante algumas situações não podem ser ocultados. No primeiro ou nos primeiros encontros com os orientadores termos essas sensações é inevitável, justamente pelo fato de, como nos coloca Viana (2008), estarmos ansiosos em conhecer e saber o que o orientador irá esperar de nós.

Nesses primeiros encontros é que se constroem os laços afetivos entre orientador e orientando, ou o inverso disso. Eles ainda vão denominar se a relação entre ambos será um vínculo de dependência ou de libertação, inspiração ou barreira, evolução ou crise, crescimento ou deterioração, afeto ou indiferença etc.

Diante desse cenário, Viana (2008, p. 96) contribui dizendo que:

Orientador e orientando são pessoas que se encontram para compartilhar uma caminhada, por opção ou por imposição, dependendo do Programa. Entretanto, é bom lembrar que ambos são seres humanos, dotados de sen-

timentos ambíguos que podem fazer a relação oscilar do amor ao ódio, da aceitação à rejeição, como todas as relações que fazem parte da convivência humana.

Cada pessoa é única e possui um estilo de trabalho, e o sucesso dessa parceria vai depender do modo como os atores – orientador/orientando – conduzem o processo e respeitam as diferenças existentes entre um e outro, bem como os horizontes que cada um pretende alcançar.

Os orientadores, de modo geral, já possuem uma longa experiência no campo da pós-graduação e já estão cientes do modo como se dá o processo de formação, têm amplo conhecimento das políticas de avaliações e do sistema de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e suas exigências, sendo assim, seus horizontes, de certo modo, se voltam para o produtivismo acadêmico.

Os orientandos, nesse sentido, precisam ter disciplina pessoal de organização do tempo e certo perfeccionismo com relação àquilo que fazem. Seus horizontes devem se delinear para que saibam de onde querem sair e onde querem chegar, construindo, assim, uma disciplina de produção intelectual no capitalismo.

A relação que se constrói entre orientador e orientando, queira ou não, se dá via monitoramento da produção intelectual, já que o docente também está sendo vigiado por um sistema e precisa apresentar resultados, atendendo às exigências temporais impostas pelas instituições de ensino superior e pela própria Capes. Bianchetti (2009) alerta para a competitividade, dizendo que esta tem se tornado a marca da Pós-Graduação (PG) e até mesmo da Capes. Vejamos:

Outra frente na qual a competitividade aparece intensamente é a das publicações. Paralelamente aos aspectos positivos de contar com mais pessoas a escrever e publicar, surgem distorções da finalidade e sentido deste escrever e publicar – a mola propulsora do avanço da ciência, assente na perspectiva coletiva e cumulativa, cujo dispositivo

principal é a visibilidade das descobertas. Ao invés dessa lógica ser prioridade, a ‘corrida pelo Lattes’, por obtenção de pontuações, etc. fez com que o quesito ‘quantidade de publicações’ se transformasse de meio para meta. (Bianchetti, 2009, p. 60).

E é nesse sentido que se desdobram muitos conflitos na pós-graduação, pois as relações entre orientador/orientando estão pautadas em uma lógica produtivista em que a solidariedade já não existe. Então, como traçar horizontes diante desse cenário no qual a produção em um espaço-temporal reduzido é a prioridade? Como ter horizontes dentro de um campo de disputas de poder e de forças em que o sujeito performativo acaba sendo condicionado e praticamente não possui uma margem de autonomia? Como lidar com os efeitos dessa esquizofrenia acadêmica?

Alimente o Lattes, cumpra os créditos de disciplinas, faça prova de proficiência, realize o estágio de docência, participe de eventos, publique, publique, publique, isso tudo além do trabalho, já que nem todos os estudantes têm acesso a bolsas de estudo e conseguem dedicar-se apenas ao mestrado.

Todo esse processo formativo produz efeitos sobre os estudantes e docentes que estão ativos nesse sistema. Se por um lado induz os pesquisadores a produzirem boas pesquisas e publicarem em bons periódicos, elevando o perfil do próprio programa em que o pesquisador está inserido, por outro acaba por gerar situações de competições de produtividade, que gravita em torno do prestígio acadêmico, tornando as relações entre os indivíduos algo banal, pautado na concorrência e não nas formas de solidariedade.

Em síntese, a vigilância e a pressão exercida sobre os pesquisadores é progressiva, funciona como um monitoramento constante, produzindo perfis de pesquisadores específicos, garantindo uma certa linea-

ridade, transformando o conhecimento em um objeto mercadológico. Moreira (2009, p. 36) nos aponta que:

A constante pressão, decorrente dos critérios da avaliação da Capes, atormenta os docentes da pós-graduação, incitando-os a serem produtivos (em termos quantitativos) e a publicarem com frequência, em veículos qualificados, os produtos das pesquisas realizadas, quanto maior o conceito do programa em que se atua, maior deve ser o número de publicações: há que se atingi-lo, para que não se reduza a nota alcançada no último triênio. Qualquer diminuição acarreta substantiva perda de prestígio e de recursos na alucinante corrida por se chegar ‘ao topo’, por atingir o tão invejado ‘padrão internacional’.

Assim, a prática profissional passa a ser influenciada e regulada por regras e metas de avaliação. “[...] Os sistemas de gestão passam a visar, prioritariamente, o desempenho, a melhoria da qualidade e a eficácia do ensino [...]” (França, 2014, p. 42), conseqüentemente acaba-se por focar no cumprimento de metas de produção, provocando mudanças na formação da identidade profissional dos professores/pesquisadores que, de acordo com as ideias do autor, passam a ser considerados produtores/fornecedores, sujeitos a julgamentos, mensurações, comparações e metas. A preocupação com os resultados da produção qualificada na avaliação dos programas (artigos e periódicos), na pós-graduação, é cada vez maior. Publicações em veículos qualificados é parâmetro fundamental para se atingirem as melhores notas no sistema e, assim, ter acesso a mais recursos e reconhecimento.

Nesse campo complexo, os orientadores e orientandos precisam se adequar ao sistema vigente, pois, de certo modo, estamos condicionados a uma linha de produção, e se tentarmos sair do padrão preestabelecido, sofreremos conseqüências indesejáveis. Podemos assim pensar:

Figura 2 – Fluxograma do desempenho e regulação da produção intelectual



Fonte: elaboração das autoras.

Capex: um sistema de gestão que tem como centralidade o controle do desempenho e regulação da produção intelectual desenvolvida pelos estudantes e seus orientadores no processo de formação durante o mestrado a partir da avaliação institucional.

Orientador e orientando: sujeitos performativos que estão em processo de uma investigação a fim de produzir conhecimento, porém, condicionados por esse sistema de gestão que limita e impõe regras sobre essa produção, deixando os agentes pesquisadores com pouca margem de autonomia em relação a sua pesquisa.

Esquizofrenia acadêmica: resultado de tamanha regulação e produção vinda dos órgãos que representam a pós-graduação.

Mas, apesar de todos esses elementos estarem presentes no âmbito da pós-graduação, não podemos desconsiderar a importância dos orientadores. De fato somos isso: um estudante, um orientador e alguns horizontes. Como seria passar por uma formação sem ter um orientador ou um ótimo orientador? Alguém que lhe indique os caminhos a serem seguidos, alguém que lhe dê subsídios teóricos para encontrar o fio condutor de sua pesquisa e que lhe dê indicativos de quais lentes escolher para sustentar os argumentos na construção do conhecimento? Alguém que lhe oriente, ou desorienta!

Uma estudante de mestrado, em fase de qualificação de seu projeto, descreve o modo como se vê dentro do cenário da pós-graduação e sua visão sobre a importância do orientador do seguinte modo:

Enquanto estudante vejo que temos uma postura confortável, mas a exigência é grande em relação a publicações, em coisas nesses aspectos. O problema é que a pós-graduação, eu acredito que ela deveria oferecer a todos os estudantes que conseguissem passar no processo seletivo alguma coisa que possibilitasse de adentrar o programa de uma forma que ele conseguisse aproveitar. Além das bolsas, tem que ser realista com quem precisa do trabalho, então, a minha dificuldade, eu vejo isso, a gente não tem como fazer só a pós-graduação porque a gente não consegue se manter fora dela, que só a bolsa institucional, como é nosso caso, ela não atende às nossas necessidades, então acho que deveria ser pensado em algo nesse sentido. Enquanto papel do orientador, acho que ele tem papel central nesse processo porque se ele não está junto conosco, não conseguimos fazer nada, e tem que estar orientando. Muitas vezes eles acham que a gente já tem autonomia suficiente para seguir, e a gente não tem. Acho que o orientador precisa estar mais junto, mais próximo, até porque esse é um momento de transição onde a gente tem muitas dúvidas, então acho que ele tem papel essencial nessa condução de orientação, de pegar junto, de trabalhar junto. Não fazer pelo estudante, mas que ele sentasse e conseguisse achar um norte. Acho que o orientador no mestrado ele tem um papel central, porque o estudante espera isso, pelo menos nos primeiros momentos na construção da pesquisa, até você conseguir sintetizar e construir esse primeiro processo. (Fernandes, 2017, informação verbal²).

Esse momento de transição, como nos coloca essa estudante, muitas vezes é problemático, pois não se sabe que caminhos seguir. Daí a importância da proximidade entre orientador e orientando para que se construa os primeiros caminhos que levarão ao sucesso da pesquisa.

2 Entrevista I. [Out. 2017]. Entrevistador: Ana Paula Antonello. Chapecó, 2017. 1 arquivo.mp3 (00:01:50 min.).

Pode-se dizer que o momento “pós-graduação” é doloroso, pois se trata de um espaço temporal em que estudantes e seus orientadores dedicam-se para produzir conhecimento, para tanto, viver o mestrado é uma arte. Compõe-se através da combinação de diversas ideias, mas que juntas possuem um único tom, desvelando um novo conhecimento que vem agregar e contribuir com o meio acadêmico.

Mas como viver essa arte? Será ela uma ideia fantástica que surge em uma tarde de sol radiante? Ou em uma tranquila noite de chuva? Como se dá a produção intelectual diante das relações estabelecidas com o orientador e o contexto em que o estudante está inserido?

Bianchetti e Machado (2012) apontam que toda produção é artilosa e flutuante, descreve-a como escorregadia e oscilante, sendo a inspiração fruto de uma capacidade única de cada indivíduo, ora possível, ora não.

[...] o que chamamos de inspiração é a capacidade de reter e ampliar, com um toque próprio e único, um flash ou um insight, uma coisinha de nada que atravessa nosso pensamento e pode fugir. Porém, boa parte dessa inspiração é fruto da nossa capacidade de concentração e disciplina, de esforço mental e até de teimosia. Precisamos não de um dia bonito de céu azul, mas de uma boa dose de paciência para produzir alguma coisa interessante, para organizar raciocínios, transformar barro em tijolos e tijolos em casas. (Bianchetti; Machado, 2012, p. 228).

Nada nasce do nada. Ao ingressar em um programa de pós-graduação supõem-se a existência de alguns horizontes, mesmo que em construção.

Mas se nada nasce do nada, como iniciamos a tessitura de nossos projetos? Quantas voltas são dadas em torno de um tema para compor o esqueleto que dará sustentação à investigação? Como sair do barro e chegar aos tijolos e até mesmo à casa?

3 Constituindo horizontes em um cenário de incertezas

São tantas dúvidas existentes entre os pesquisadores, orientadores, a pós-graduação e até mesmo sobre sistema vigente que poderíamos passar horas dialogando sobre elas, porém, o que se propõe aqui é escrever, o que exige uma organização lógica do pensamento.

Pensar em horizontes é um tanto complexo, ainda mais quando analisado dentro de um contexto que abrange um campo científico estruturado.

O cenário da pós-graduação é formado por uma estrutura organizacional que envolve múltiplos elementos. Seu desenvolvimento no Brasil iniciou na década de 1930 e, desde então, os desafios estão dados. Aos protagonistas desse processo cabe desvelar os horizontes da pesquisa e da própria pós-graduação, que está em constante modificação e, por esse motivo, constitui-se como um cenário de incertezas.

Constantemente sofremos efeitos advindos das políticas de pós-graduação, o que nos leva a repensar nosso fazer docente e discente, já que as tensões inerentes ao processo formativo estão diretamente ligadas à *performance*³ que desenvolvemos dentro da pós-graduação.

Tal performance tem seu início a partir do momento em que se ingressa na pós-graduação, seja como docente ou discente, pois ali são dados os primeiros passos para os diálogos que constituirão parte dos horizontes a serem delineados durante todo o percurso a ser seguido.

Dúvidas, medo, angústia, incertezas! As primeiras sensações que surgem ao iniciar as trocas em sala de aula. A sensação de um vazio e a incerteza do que se pretende alcançar. Por outro lado, a responsabilidade

3 A palavra *performance* vem do verbo inglês “*to perform*”, que significa realizar, completar, executar ou efetivar. Significa desempenho, ou seja, “[...] capacidade de uma conduta em um determinado domínio.” (Dolz, 2004, p. 10).

dos professores orientadores, o que os espera? Nessa fase há várias questões em jogo. Quem são os estudantes? Quem são os orientadores? Quais são os horizontes? Além de conhecer uns aos outros como apontado no início do trabalho, temos o desenvolvimento de questões particulares que envolvem as vivências acadêmicas e a construção do conhecimento.

Muito se fala no campo educacional em construir conhecimentos, em ser criativo, numa educação e em métodos que tolham a reprodução e levem ao caminho da autonomia e do pensamento crítico. Mas esquece-se que o conhecimento não mora nos porões da memória de intelectuais brilhantes. Ao contrário, os intelectuais brilhantes procuram, via de regra, tornar públicas suas descobertas, sendo a maneira mais eficaz e duradoura de fazê-lo, extraí-las do pensamento amorfo e dar-lhes forma, publicando-as. (Bianchetti; Machado, 2012, p. 72).

Temos então a primeira chave para compreender a constituição dos horizontes no meio acadêmico: tornar públicas as descobertas dos conhecimentos.

É preciso, mas não é fácil! O processo de produção do conhecimento é sempre um risco. Daí a importância dos orientadores, para que direcionem as melhores lentes para cada estação a ser vivenciada, para que o pensamento não se perca com o vento ou se congele com a brisa, não se sensibilize com o calor ou percam os horizontes com o colorido das flores teóricas que aparecem no caminho colorindo as ideias como se fosse um jardim onde todo espaço pode ser preenchido de cores e formas distintas.

A constituição desses horizontes pode ser permeada por um plano de metas. Esse plano, como o próprio nome já diz, poderá auxiliar para que o pensamento se mantenha organizado dentro de um espaço/tempo e não se dissolva nas incertezas que aparecem durante as encruzilhadas da pesquisa.

Os horizontes não são insípidos. Se fossem, não exigiriam descobertas e não fariam sentido, pois estariam dados e não careceriam de pesquisa. Porém, como nossos objetos precisam ser delineados, estudados, temos ainda um desafio. Afastar-se das pré-noções! Para compreender, observamos a colocação de Paugam (2015), em que ele nos propõe que:

[...] a escolha inicial é frequentemente guiada por sensibilidades ou orientações que nada tem de científico e das quais é necessário afastar-se progressivamente. Ora, este processo não é fácil, já que ele implica tanto um trabalho sobre si quanto um trabalho sobre as noções do senso comum, sobre as categorias da vida correntes cujo uso sistemático pode levar à cegueira. A construção de um objeto de estudos passa pela desconstrução, ao menos parcial, destas prenoções ou destes prejulgamentos que constituem obstáculos epistemológicos. (Paugam, 2015, p. 17).

Esse afastamento é necessário e, mais uma vez, guiado pela experiência do orientador que, no cenário da pesquisa, indicará caminhos para que se construam os conhecimentos teóricos acerca dos objetos de pesquisa que se pretende investigar, deixando o conhecimento científico tomar conta dos ensaios que começam a ser desenvolvidos sobre os objetos.

Todo esse processo gera uma modificação no sujeito pesquisador. Essa modificação é tanto interna quanto externa. À medida que fala, ouve, lê ou escreve, vai modificando o ambiente e sendo modificado por ele, altera sua exterioridade e sua interioridade, agregando conhecimentos em ambos os lados.

Esses elementos são responsáveis pela lapidação dos horizontes, visto que o conhecimento agregado permite que o sujeito inicie um processo de tomada de decisão e visualização de caminhos a serem percorridos, o que acaba por gerar consequências ou efeitos significativos no âmbito da pós-graduação.

Tais efeitos constituem-se através da legitimação de um campo de pesquisa. À medida que o espaço acadêmico se desenvolve e amplia sua dimensão, vai ganhando *status* e passa a gerar determinados impactos aos seus arredores, que podem ser positivos ou negativos.

O que se agrega durante a construção desses conhecimentos pode ser chamado de *habitus*, que se encontra em construção constante, desenvolvendo-se a partir da socialização, e é algo inacabado justamente pelo fato de constituir-se deste modo – aqui especificamente na integração entre orientador/orientando/meio. Estende-se no decorrer da vida tornando-se algo contínuo, porém não uniforme. O *habitus*, como indica a palavra,

[...] é um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista) o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural –, mas sim o de um agente em ação: tratava-se de chamar a atenção para o ‘primado da razão prática’ de que falava Fichte, retomando ao idealismo, como Marx sugeria nas *Teses sobre Feurbach*, o ‘lado activo’ do conhecimento prático que a tradição materialista, sobretudo com a teoria do reflexo, tinha abandonado. (Bourdieu, 1989, p. 61, grifos no original).

O *habitus*, como lado ativo do conhecimento prático, é resultado complexo de uma determinada socialização, que nos dá condição para compreender o contexto em que estamos inseridos, superando a naturalização dos comportamentos.

É um sistema aberto que engloba tudo o que o agente adquire durante sua vida no meio social; são correspondências entre as práticas individuais e as condições sociais. O *habitus* mostra, portanto, um estilo de vida no qual o agente consegue desenvolver e apresentar julgamentos nas mais diversificadas áreas.

O conceito de *habitus* procura mostrar que os indivíduos são produtos ativos da história social e das experiências adquiridas em sua caminhada.

O *habitus* adquirido durante a pós-graduação resulta de esforços individuais e coletivos, possibilitando aos estudantes certa margem de autonomia. Para tanto, cabe aos estudantes a realização de leituras e trocas de experiências com seus pares. Aos professores/orientadores cabe o processo de mediação para elaboração dos saberes e constituição de horizontes.

Todo esse cenário apresenta grandes discussões. Há certa dificuldade em desmembrar o tema e abordá-lo em partes. Em sua amplitude, vem sendo fortemente investigado, basta um “*clic*” no Google para perceber que os diálogos que vêm sendo desenvolvidos abrangem uma composição significativa.

Uma simples busca no Google da expressão *publishorperish* aponta mais de 560 mil resultados. Se a expressão for antecedida por *originsof*, aparecem mais de 470 mil indicações. E, por mais estranho que pareça, apondo-se *onacademy*, o montante, ao invés de diminuir, em virtude de uma variável a mais, sobe para mais de 480 mil resultados, possivelmente significando a maior aderência à universidade quando se fala de produtivismo. (Bianchetti, 2015, p. 739).

É um tema que preocupa os protagonistas da pós-graduação pelo fato de estarmos nos inserindo em um campo cujo trabalho perpassa as questões humanas. Vivemos uma era do produtivismo, uma esquizofrenia acadêmica, e estamos nos tornando reféns da produtividade, pois devemos seguir um modelo que organiza todo o sistema de pesquisa no Brasil.

Desse modo, visibilidade e performatividade tornam-se elementos essenciais para o desenvolvimento e o sucesso acadêmico. São eles quem dirão qual o *status* atual dos estudantes e professores. Tal visibilidade não se trata do conteúdo do artigo, mas, sim, da frequência de publicação e

da qualificação dos veículos escolhidos. A produção acadêmica passa a ser tratada como um produto, nossa identidade é sua marca, seu registro e conforme nos associamos a outros pesquisadores “bem-sucedidos”, vamos ampliando nosso destaque no campo em que estamos inseridos. Muito se fala em “pesquisadores de nome”, ou “reconhecidos”, pois eles são chave para os horizontes que se pretende alcançar. Desde a participação em eventos para alimentar o Lattes até a fase de qualificação e defesa das dissertações. Qual é seu interesse? Ir para um doutorado? Então foca em um possível orientador. Esse é o momento de vender o produto e garantir uma chance de continuidade em um espaço de desejo.

O que temos como perspectivas? Talvez seja este espaço: um horizonte que tem por base uma cultura mercadológica, a equação definida por Bianchetti como “[...] mais produção em menos tempo [...]”.

Publicar ou morrer? Talvez essas palavras nos façam compreender o que se passa dentro da pós-graduação. Bianchetti (2009, p. 53) intitula um de seus trabalhos com essas palavras e acrescenta ainda que termos como “[...] produtividade, competição, burnout, doenças do trabalho, intensificação, angústia, mediocrização, ranqueamento, punição, publicação, redução de tempo, etc. [...]” são expressões muito utilizados por estudantes trabalhadores, que vivenciam em seu cotidiano a pressão advinda das instituições de ensino superior ou até mesmo do sistema Capes.

Ao destacar esses elementos, levantamos uma reflexão acerca do modo como os estudantes se encontram na pós-graduação. Um desafio levantado por Bianchetti (2009) é o tempo e o exercício da escrita. Ambos são eixos centrais, visto que tudo perpassa essas questões. A escrita é um exercício que demanda conhecimento, leituras e muito tempo. Escrever é sempre um desafio, mesmo para aquelas pessoas que fazem dela sua profissão. A construção não se dá via osmose, mas através da persistência, do esforço do pesquisador e de sua capacidade de concentração e abstração do conhecimento para composição da escrita.

É uma construção e esta deve ser enquadrada num cronograma, mas este deve cumprir o papel que lhe é atribuído, como um dos fatores a ser levado em conta e não o fator preponderante na elaboração e entrega/defesa da dissertação/tese. Quando ao fator tempo é atribuída esta condição de um aspecto-guia, transforma-se num cutelo suspenso sobre a cabeça dos envolvidos nos PPGs. (Bianchetti; Machado, 2012, p. 180).

Assim, diante desse processo de elaboração da escrita e desenvolvimento da pesquisa, o orientador e o orientando possuem uma relação direta um com o outro, seja no espaço/ tempo de pesquisa, seja nos interesses que possuem. Ambos direcionam seus caminhos a fim de ampliar o capital cultural e definir seus horizontes. Para tanto, esse fator torna-se elemento que intermedia as relações existentes, pois as situações que perpassam as questões acadêmicas estão relacionadas com o tempo.

Além disso, vale destacar as mudanças nas questões econômicas e políticas que vêm ocorrendo no cenário da pós-graduação, pois estas incidem diretamente nas relações existentes entre os estudantes, professores e a própria instituição de ensino superior.

A produção do conhecimento transformou-se em uma cultura mercadológica, provocando uma instabilidade nos pesquisadores, uma vez que o modelo Capes requer uma quantidade em espaço temporal reduzido.

Diante de tantas mudanças, transformações,

[...] a sensação de estabilidade se faz cada vez mais ilusória, os fins se tornam cada vez mais contraditórios, as inovações se revelam cada vez mais indefinidas e o valor próprio de cada um se torna cada vez mais incerto. (Ball, 2002 apud Moreira, 2009, p. 33).

Ball busca refletir sobre esses sentimentos de incertezas nesse cenário íntimo e, ao mesmo tempo, estranho em que estamos inseridos. Íntimo

porque faz parte do cotidiano, estranho porque é incerto, indefinido, está em constante mudança.

Assim, nos tornamos verdadeiros atletas, participando de uma corrida repleta de obstáculos, quando passamos um, logo vem outro mais complexo que nos desafia a dar o melhor. Em meio aos obstáculos, vamos sendo testados e constantemente avaliados, e, seguindo as regras, tentamos a excelência, tornando essa “corrida” um “sistema de terror”.

Em síntese, a vigilância e a pressão exercida sobre os pesquisadores é progressiva, funciona como um monitoramento constante, produzindo perfis de pesquisadores específicos, garantindo uma certa linearidade, transformando o conhecimento em um objeto mercadológico

Mas por que alguém se submete a participar de tais desafios? Por que fazer uma dissertação? Aparentemente pelo fato de ter escolhido um curso de pós-graduação que exige como produto final uma investigação empírica. Mas caso queira beneficiar-se do prestígio de ser um mestre, há de corresponder aos requisitos que lhe são impostos. Nesse momento faz-se necessário pensar sobre o que de fato é uma dissertação, e, além disso, o que é a pós-graduação.

A dissertação é um caminho a ser percorrido durante todo o trajeto de formação. Aqui damos as mãos (estudante x orientador) e seguimos rumo à exploração, compartilhando ideias, textos, trocando e construindo conhecimentos, enfim, delineando horizontes, e configurando mecanismos de grande relevância, brindando a sociedade com os elementos que vão sendo constituídos durante a formação.

É momento de ampliar os conhecimentos qualificando-se enquanto profissional a fim de atender as demandas do mercado capitalista, agregando elementos que garantam a estabilidade para, de certo modo, não sair do jogo. Precisamos continuar o movimento das peças no tabuleiro, protegendo-se das jogadas que possivelmente nos eliminarão da partida.

Nosso tabuleiro é o campo científico. O avanço do conhecimento nos leva a ampliar o *habitus*, que por sua vez nos torna capazes de movimentarmo-nos dentro do campo e acumular capital. Esse capital é a força que garantirá nossa passagem para as próximas etapas do jogo, é o que nos levará ao reconhecimento e ao prestígio acadêmico.

Contudo, constituir horizontes em um cenário de incertezas é desafiador. A instabilidade política que se faz presente em nossos dias é tanta que já não sabemos o que esperar. Mas uma coisa é certa: precisamos persistir. Apesar da dificuldade temporal, não podemos neutralizar nossas ações. As mudanças vêm ocorrendo de forma global e não só no âmbito da pesquisa. Para tanto, faz-se necessário acompanharmos esse processo e fazer dele nosso escudo, tornando as informações recebidas objetos de estudos a serem compreendidos nesse contexto em que vivemos.

Um estudante e um professor muito falam sobre tempo e horizontes. Muito falam sobre avaliação, sobre *performance*. Tais elementos fazem parte da formação acadêmica e precisam ser vistos como algo real que está presente nessa cultura acadêmica na qual estamos inseridos.

4 Algumas considerações

Diante desse cenário é possível visualizar alguns efeitos das políticas da pós-graduação, em que a produção docente e discente acaba por tornar-se uma corrida de obstáculos, pois se exige produção em massa, o que leva os pesquisadores a manterem uma relação competitiva e não mais solidária.

Porém, há de se pensar nas condições desses estudantes. Como nos coloca a entrevistada, não são todos os acadêmicos que conseguem dedicar-se em tempo integral no âmbito da pós-graduação. Questões econômicas interferem de forma direta no desempenho dos estudantes, o que acaba refletindo em decisões que podem mudar os rumos, os horizontes.

Além do fator financeiro e temporal, temos os efeitos físicos, mentais e psicológicos, em outras palavras, a saúde do estudante/pesquisador/trabalhador, ou, tratando-se dos docentes, a saúde do professor orientador. Assim como muitos estudantes, os professores da pós-graduação também possuem sobrecarga de trabalho. Como ficam suas produções? Sua *performance*?

Para docentes e discentes, estabelecem-se algumas condições para obtenção de sucesso. Dentre elas temos de assegurar a qualidade dos projetos ajustando-os de acordo com as necessidades e características da instituição de ensino ou até mesmo à disponibilidade de orientação deste ou daquele professor. Não se podem esquecer o Lattes, os eventos e os artigos que devem ser publicados.

Dentre esse emaranhado de critérios que devem ser cumpridos nos perdemos e nos encontramos. Perdemos-nos no tempo, nos encontramos nos prazos. Viajamos no mundo das ideias e somos resgatados pelos orientadores que exigem foco. Ao mesmo tempo que o estudante tem autonomia, precisa ser orientado para que prevaleça com suas teorias e não saia do eixo central que sustenta a constituição teórica do pensamento a ser desenvolvido, pois está sendo constantemente cobrado por esferas mais amplas. Logo, faz-se necessário apresentar resultados a partir da produção de trabalhos, artigos etc., publicando-os em veículos qualificados, atendendo, assim, aos princípios avaliativos e promovendo o programa em que o pesquisador está inserido.

Como resultado dessa cobrança, passa-se a ocultar ideias e não a agregar umas às outras. Cada pesquisador direciona seu olhar em busca de *performances* individuais que os levam a lutar por um espaço dentro de um campo científico. Isso acaba transformando um ambiente que deveria ser coletivo em algo individualizado. É um sistema de terror que passa a modificar até mesmo as relações existentes entre orientador/orientando, um verdadeiro sistema de produtividade e regulação de desempenho.

Referências

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____; ZUIN, Antônio A. S. O produtivismo na era do “publique, apareça ou pereça”: um equilíbrio difícil e necessário. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 158, p. 726-750, nov. 2015.

_____. PUBLICAR & MORRER!? Análise do impacto das políticas de pesquisa e pós-graduação na constituição do tempo de trabalho dos investigadores. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 28, p. 53-69, 2009.

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

DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. **O enigma da competência em educação**. Tradução de Cláudia Schiing. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FRANÇA, Indira Alves. **Avaliação da Capes e gestão de programas de excelência na área de educação**. 2014. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio. A cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 23-42, dez. 2009.

PAUGAM, Serge. **A pesquisa sociológica**. Petrópolis: Vozes, 2015.

VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. A relação orientador-orientando na Pós-Graduação *Stricto Sensu*. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 93-109, jan./jun. 2008.

Iniciação científica e suas contribuições para a formação do professor pesquisador através do PIBIC/CNPq

Daiana De Nez Moura

Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi

1 Introdução

O presente trabalho¹, de cunho teórico, coloca em tela a Iniciação Científica no Brasil, evidenciando o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Pibic/CNPq – que tem como um dos seus principais objetivos contribuir na formação inicial do futuro professor pesquisador. De forma sucinta, este trabalho objetiva apresentar como a Iniciação Científica se desenvolveu no Brasil e quais são os objetivos do programa de Iniciação Científica Pibic/CNPq.

O programa de Iniciação Científica Pibic/CNPq disponibiliza bolsas de Iniciação Científica para as Instituições de Ensino Superior (IES): públicas, comunitárias e privadas, através da chamada pública de editais. Tem como um dos seus objetivos possibilitar a formação acadêmica através da Iniciação Científica. Assim, proporciona ao aluno bolsista, juntamente com um professor orientador, a oportunidade de desenvolver e vivenciar projetos de pesquisa que façam parte da instituição em que estuda. O professor orientador é responsável pelos ensinamentos

1 Trabalho em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), na linha de pesquisa “formação de professores, produção do conhecimento e processos pedagógicos”.

relacionados à pesquisa. Assim, professor e aluno vão desenvolver e aprimorar o conhecimento científico.

O aluno bolsista que participa do Pibic/CNPq percebe com o tempo que a ciência não é algo pronto e fechado, ela é mutável e gerada através da pesquisa e da reflexão.

A Iniciação Científica tem como ação contribuir na formação inicial científica de seus estudantes, além de proporcionar ao estudante o contato com os passos da produção do conhecimento científico.

A Iniciação Científica é vista como parte primordial na formação do estudante, pois é dentro do espaço universitário que surgem os problemas e a necessidade de encontrar soluções para eles. O bolsista que participar de um programa de Iniciação Científica, como o programa Pibic/CNPq, tem a oportunidade de, juntamente com seu professor, encontrar soluções que possam ajudar a sociedade na qual está inserido e, ainda, desenvolver o senso crítico, profissional e ético. Assim, as universidades e as faculdades exercem importante função para estimular a produção científica, juntamente com os professores pesquisadores.

De acordo com Queiroz (2016), a formação inicial do estudante na Iniciação Científica fortalece os ideais das Instituições de Ensino Superior, o tripé: ensino, pesquisa e extensão. O artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) traz que:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade: [...] III. Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive. (Brasil, 1996).

A Iniciação Científica possibilita que o acadêmico da graduação tenha acesso aos conhecimentos teóricos e metodológicos sobre a pesquisa, na qual, além de instigá-lo a ter um espírito pesquisador, apren-

de a planejar, executar, pesquisar, argumentar e a fundamentar (Demo, 2014). Dessa forma, o contato com a pesquisa fornece ao acadêmico a base para dar sequência à sua formação e seu futuro como professor pesquisador.

A Iniciação Científica é o lugar na qual a curiosidade epistemológica será estimulada, onde se promove o pensamento livre e onde o aluno colecionará experiências. Tem como o principal objetivo proporcionar ao estudante um exercício da pesquisa, através dos métodos e das técnicas científicas, além disso, estimula o desenvolvimento do pensar cientificamente.

A Iniciação Científica traz para o aluno a oportunidade de desenvolver o conhecimento científico e de se tornar profissional da ciência. Mostra ao aluno que o mundo está em constante busca por conhecimento e, a cada novo conhecimento, há uma nova ressignificação, pois o conhecimento científico não se encontra fechado, está em constante transformação. Assim, a Iniciação Científica oportuniza ao aluno uma permanente busca pelo conhecimento.

2 Formação Inicial do Pesquisador: a Iniciação Científica

Vivemos uma cultura na qual os fatos só são aceitos se comprovados cientificamente. A ciência sempre foi vista como criadora do progresso, sendo o conhecimento científico aceito ou não pela comunidade como verdade. Queiroz (2016) afirma que os modernos usavam as experiências científicas para compreender o conhecimento. Já os pós-modernos passaram a ver importância no senso comum, pois o conhecimento científico faz parte de uma reação em cadeia entre o humano e o objeto.

Pires (2008) cita que a pesquisa e o desenvolvimento são considerados como responsáveis para a contribuição do aumento da produtividade, assim como a geração de riquezas. A autora cita também que Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) são vistos “[...] como insumos geradores de valores econômicos para o crescimento, passam a ser medidos segundo os preceitos da teoria econômica.” (Pires, 2008, p. 43).

Dessa forma, a pesquisa científica passa a ser objeto de estudo e interesse por parte da ciência. No Brasil, em 1951, foi criado o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), sendo o órgão de fomento responsável pelo desenvolvimento científico e tecnológico.

Pires (2008) afirma que o conceito de Iniciação Científica nos traz a ideia de que o estímulo à pesquisa deve começar o quanto antes. A graduação, portanto, tem um papel importante na formação do professor pesquisador.

A Iniciação Científica apresenta uma constante mudança, na qual novos conhecimentos surgem ou são ressignificados. Queiroz (2016, p. 28) afirma que “[...] a cada período histórico novos conhecimentos substituem os já existentes, fazendo com que novas ciências apareçam constituindo uma nova ciência, formando um ciclo de renovação contínua de conhecimentos e investigação.”

Através da pesquisa, da investigação, da análise e do estudo, a Iniciação Científica permite formar o espírito científico no pesquisador. A Iniciação Científica possibilita olhar através da realidade, enxergar os fatos relevantes ou não e, por meio disso, produzir novos conhecimentos.

Queiroz (2016, p. 32-33) cita que:

A formação acadêmica pela pesquisa contribui para o processo educativo empreendendo e enriquecendo o sistema educacional. Portanto, torna-o criativo, resiliente e inovador para a formação de pesquisadores, profissionais e acadêmicos com senso de direção investigativa. A Iniciação Científica permite a ampliação do conhecimento, leva o

aluno a questionar qual o real papel da ciência para sociedade. Por meio desta experiência os envolvidos reconstruem seus valores críticos, educacionais, aperfeiçoando sua percepção acadêmica, garantindo uma melhor formação pessoal e profissional.

A Iniciação Científica é vista também como um espaço da graduação, destinada à formação inicial do professor pesquisador, na qual auxilia o desenvolvimento do conhecimento científico e o processo de tornar-se um professor pesquisador.

Barros e Lehfeld (1990, p. 14) citam que “A pesquisa científica é o produto de uma investigação, cujo objetivo é resolver problemas e solucionar dúvidas, mediante a utilização de procedimentos científicos.” Assim, a Iniciação Científica permite que o pesquisador compreenda os fenômenos criando o conhecimento científico.

De acordo com Lüdke (2015), o professor pesquisador deve ter uma boa formação teórica para que possa ajudá-lo a conhecer melhor os problemas que o rodeiam. Afirma também que, com a formação teórica, o professor pesquisador terá elementos que o ajudem a desenvolver estratégias para transformar o problema em algo mutável. Assim, o autor salienta que:

É inquestionável a importância do papel da formação teórica para o pesquisador. É a teoria que vai munir-lo de elementos para interrogar os dados e procurar entender a trama de fatores que envolvem o problema que ele tenta enfrentar. Ela o ajuda a estabelecer distância, ou uma posição exterior ao objeto em estudo, permitindo-lhe percebê-lo de diferentes perspectivas e propondo questões para avançar o conhecimento sobre ele. (Lüdke, 2015, p. 42).

André (2015) cita que para se tornar um professor pesquisador, além da formação teórica, é necessário ter uma boa equipe e equipamentos. Necessita, também, que esse profissional tenha: disposição, for-

mação, saber para selecionar métodos e instrumentos de observação e de análise, que possua grupo de estudos, espaço e tempo para fazer pesquisa. Desse modo, a pesquisa é primordial para a formação inicial e a prática profissional do professor pesquisador. A formação teórica e o fazer pesquisa auxiliam o futuro profissional a constituir-se de fato um pesquisador.

3 A Iniciação Científica no Brasil

O ensino superior no Brasil veio de forma tardia, em meados da década de 1930 por meio do Estatuto das Universidades, presidido pelo então ministro da educação Francisco Campos. Surge, a partir disso, a necessidade da formação de professores para atuar no ensino superior. O parecer n. 977/65 do Conselho Federal da Educação (CFE) já apresentava a preocupação em ter profissionais qualificados para atuar nas universidades:

Acrescente-se, ainda, que o funcionamento regular dos cursos de pós-graduação constitui imperativo da formação do professor universitário. Uma das grandes falhas de nosso ensino superior está precisamente em que o sistema não dispõe de mecanismos capazes de assegurar a produção de quadros docentes qualificados. Daí, a crescente expansão desse ramo de ensino, nessas últimas décadas, se ter feito com professores improvisados e conseqüentemente rebaixamento de seus padrões. Por isso mesmo o programa de ampliação das matrículas dos cursos superiores supõe uma política objetiva e eficaz de treinamento adequado do professor universitário. E o instrumento normal desse treinamento são os cursos de pós-graduação. (Parecer n. 977, 1965).

Além disso, no mesmo parecer, a CFE expressa a importância não somente da formação do professor, mas também do incentivo à pesquisa:

- 1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores. (Parecer nº 977, 1965).

Após isso, deu início a criação dos primeiros cursos de Pós-Graduação com a finalidade de formar professores capazes de atender a demanda do ensino superior (Alvez, 2008).

A pesquisa na década de 1930 ainda não era associada com as Instituições de Ensino Superior, porém no final dos anos 1950, no período da Guerra Fria, juntamente com o lançamento do Sputnik, primeiro foguete espacial, ocorreu nos Estados Unidos uma corrida para a formação de cientistas. De acordo com Santos (2007), nessa época eles pensavam em uma formação científica para a educação básica, dessa forma, poderiam preparar “[...] jovens para adquirir uma postura de cientista, pensando e agindo no seu cotidiano como cientistas.” (Santos, 2007, p. 477).

No Brasil, a Iniciação Científica vem sendo trabalhada desde a formação das primeiras universidades destinadas à realização de pesquisa; tais instituições contavam com o apoio de órgãos de fomentação de iniciação à pesquisa (Massi; Queiroz, 2014). Atualmente, entre os principais órgãos estão: o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), ligados ao Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT) criado em 1985, e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), ligada ao Ministério da Educação (MEC).

De acordo com Massi e Queiroz (2014), a Iniciação Científica teve seu início coincidindo com a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em 1951. Anterior a isso,

Pires (2008) relata que a Iniciação Científica não era ligada às universidades. Antes da Segunda Guerra Mundial, a autora cita que o trabalho científico era desenvolvido de forma individual e sem nenhum vínculo com a carreira docente.

Como dito anteriormente, a criação do CNPq trouxe, para o Brasil, um grande avanço para a área científica. Ainda na década de 1950, é criado o ensino superior do Comando da Aeronáutica, o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) – criado em 1950 e regulamentado em 1955.

Assim, após a criação do CNPq, a produção científica tornou-se, nas universidades, uma atividade realizada na graduação, a qual oportuniza no estudante a iniciação da produção do conhecimento. É através dela que o estudante pesquisador desenvolverá ou aprimorará seu senso crítico, ético e profissional. A Iniciação Científica tem como um dos principais objetivos despertar no aluno a vocação científica e encurtar o caminho da graduação para pós-graduação *stricto sensu*², ou seja, contribuir para formação de mestres e doutores pesquisadores. Para que tal objetivo aconteça, as Instituições de Ensino Superior necessitam, assim, cumprir seu papel na busca de alunos que tenham interesse em desenvolver a Iniciação Científica. O CNPq é, portanto, um dos órgãos que tem como objetivo contribuir para a pesquisa científica e tecnológica, além de incentivar a formação de pesquisadores brasileiros (CNPq, 2002).

Em 15 de janeiro de 1951, amparada pela Lei n. 1.310, o presidente Eurico Gaspar Dutra³ sanciona a lei da criação do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) como órgão responsável de apoio ao desenvolvimento tecnológico e científico. Como início dessa caminhada, o CNPq contava

2 CNPq. *Objetivos do programa PIBIC*. [s.d.]. Disponível em: <<http://cnpq.br/pibic>>. Acesso em: 1 maio 2017.

3 CNPq. Centro de Memória. *Missão*. [s.d.]. Disponível em: <<http://centrodememoria.cnpq.br/Missao2.html>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

com a seguinte missão: “[...] promover e fomentar o desenvolvimento científico e tecnológico do País e contribuir na formulação das políticas nacionais de ciência e tecnologia.” (CNPq, 2002, [s.p.]).

Na criação do CNPq, suas prioridades de pesquisas foram destinadas às produções ligadas à Física e à Biologia:

Ainda por influência do pós-guerra, era concedido maior número de bolsas para campos das ciências básicas ligados à Física, especialmente em estudos relativos à energia atômica. Já na primeira reunião do CNPq, dia 17 de abril de 1951, foi discutida a aquisição de um sincrocíclotron (tipo de acelerador de partículas) para o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF), que serviria para realização de pesquisas e para o treinamento de pesquisadores. Também mereceram atenção especial do CNPq as ciências biológicas, que estavam entre as mais desenvolvidas no país. Outro objetivo inegável do conselho era apoiar o processo de industrialização brasileiro, que se caracterizava na época pela ênfase na produção de bens de consumo duráveis e importação de bens de capital e pelo investimento em massa em aquisição de tecnologia estrangeira. (CNPq, 2002, [s.p.]).

Dessa forma, o objetivo do CNPq sempre foi incentivar a produção da ciência. Para tal apoio, o CNPq disponibiliza bolsas de auxílio de pesquisa aos alunos interessados em expandir seus conhecimentos através da pesquisa. Atualmente, o CNPq realiza seus investimentos em Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) em três linhas de atuação (CNPq, 2017): Auxílio à pesquisa, Bolsas no País e Bolsas no Exterior. Dentro dessas três áreas estão as modalidades de bolsas para: Iniciação Científica, Produtividade em Pesquisa, Mestrado e Doutorado.

Para estimular os pesquisadores, o CNPq conta com programas de bolsas para os estudantes do ensino médio e para os estudantes do ensino superior.

Para os alunos do ensino médio há três programas vigentes:

- Programa de Iniciação Científica da Olimpíada de Matemática das Escolas Públicas (IC/OBMEP): em conjunto com o Instituto de Matemática Pura e Aplicada, são promovidas as Olimpíadas Brasileiras de Matemática de Escolas Públicas e os seus vencedores recebem bolsas do CNPq para aprofundar seus estudos;
- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (Pibic-EM): em parceria com as universidades para orientar estudantes do Ensino Médio das escolas públicas;
- Programa de Iniciação Científica Júnior (IC-Jr): Iniciação Científica Júnior é realizada em parceria com as Fundações de Apoio à Pesquisa⁴.

Para os alunos do Ensino Superior, atualmente o CNPq fornece apoio pelas seguintes categorias de concessão de bolsas:

- Apoio Técnico (AT): apoiar grupo de pesquisa mediante a concessão de bolsa a profissional técnico especializado;
- Iniciação Científica (IC): despertar vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes de graduação universitária, mediante participação em projeto de pesquisa, orientados por pesquisador qualificado;
- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC): é um programa voltado para o desenvolvimento do pensamento científico e iniciação à pesquisa de estudantes de graduação do ensino superior;

4 CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. *Iniciação científica*. [s.d.]. Disponível em: <<http://cnpq.br/iniciacao-cientifica>>. Acesso em: 7 maio 2017.

- Pós-Graduação - Mestrado (GM) e Doutorado (GD): apoiar a formação de recursos humanos em nível de pós-graduação;
- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI): visa estimular estudantes do ensino técnico e superior ao desenvolvimento e transferência de novas tecnologias e inovação. (CNPq, 2006).

Segundo Massi e Queiroz (2014), até o ano de 1988 as bolsas para pesquisa eram distribuídas através da solicitação do professor pesquisador. Tais bolsas eram chamadas de “bolsa por demanda” ou “balcão”. Os pedidos das bolsas eram julgados pelos comitês e destinados aos pesquisadores por cotas; depois, era feita a seleção dos bolsistas. Atualmente as bolsas duram em média um ano, podendo ou não ser feita sua renovação.

Devido a esse fato, no ano de 1988, o CNPq cria o primeiro programa destinado à Iniciação Científica, chamado de Pibic: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. Através dele, as bolsas são concedidas pelas chamadas públicas nas instituições de pesquisa públicas, comunitárias ou privadas (Massi; Queiroz, 2014).

4 As especificidades do Pibic

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Pibic/CNPq – é um programa focado da Iniciação Científica de novos talentos das mais diversas áreas do conhecimento. Voltado para o aluno de graduação, serve como um programa de incentivo à pesquisa. O Pibic foi criado na 197^a Reunião do Conselho Deliberativo do CNPq, realizado em Brasília em 20 de julho de 1988.

Segundo Pires (2008), a primeira normalização foi aprovada em maio de 1993, publicada na RN-005, na qual estabelece os objetivos do

programa, as normas e avaliação. Assim, a RN 005/1993 tinha como objetivos:

- Estimular pesquisadores produtivos a engajarem estudantes de graduação no processo acadêmico, otimizando a capacidade de orientação à pesquisa da instituição;
- Despertar a vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes de graduação, mediante suas participações em projetos de pesquisa, objetivando especialmente iniciar o jovem universitário no domínio do método científico;
- Proporcionar ao bolsista, orientado por pesquisador qualificado ou grupo de pesquisa experiente, a aprendizagem de técnicas e métodos científicos, bem como estimular o desenvolvimento do pensar cientificamente e da criatividade decorrentes das condições criadas pelo confronto direto com os problemas de pesquisa;
- Preparar clientela qualificada para os programas de pós-graduação e aprimorar o processo formativo de profissionais para o setor produtivo (Pires, 2008, p. 78-79).

Em 1996 acontece a primeira avaliação nacional do Pibic, sob a responsabilidade do professor Luíz Antônio Marcuschi, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), juntamente com a participação de técnicos da Diretoria de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do CNPq. Em seu relatório final de 1996, traz-se o seguinte conceito sobre a Iniciação Científica:

A IC é um instrumento de formação que permite introduzir na pesquisa científica, os estudantes de graduação mais promissores. É a possibilidade de pôr o aluno desde cedo em contato direto com a atividade científica e engajá-lo na pesquisa. (Marcuschi, 1996, p. 2).

Tal avaliação foi extremamente promissora para o contínuo incentivo em relação à pesquisa perante o CNPq. Nessa mesma época, com a provação da RN 006/1996, foi implantando o “manual do usuário”, o qual facilitou uma integração entre o CNPq e as Instituições de Ensino Superior.

Atualmente, o Pibic/CNPq conta com 25.836 bolsas destinadas aos alunos das Instituições de Ensino Superior. Sendo a divisão feita em: 10% Ciências Exatas e da Terra, 13% Ciências Agrárias, 10% Ciências Biológicas, 18% Ciências da Saúde, 13% Ciências 7% Humanas, Engenharias e Computação, 14% Linguística, Letras e Artes, 17% Sociais Aplicadas e 3% Outras⁵.

Como forma de incentivo à pesquisa jovem, o CNPq possui o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Ensino Médio – Pibic-EM, com os objetivos de:

1. Fortalecer o processo de disseminação das informações e conhecimentos científicos e tecnológicos básicos; e
2. Desenvolver atitudes, habilidades e valores necessários à educação científica e tecnológica dos estudantes.⁶

Os alunos do ensino médio atuam, no programa, nas diversas áreas do conhecimento junto às universidades. A duração da bolsa é de um ano, e o aluno recebe uma bolsa no valor de R\$ 100,00 ao mês com a carga horária de dez horas semanais.

5 CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. *Painel de Investimentos*. 2017. Disponível em: <<http://cnpq.br/painel-de-investimentos>>. Acesso em: 25 set. 2017.

6 CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. *PIBIC-EM - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio*. [s.d.]. Disponível em: <<http://cnpq.br/pibic-ensino-medio>>. Acesso em: 25 set. 2017.

A Iniciação Científica apresenta um dos pontos fundamentais para a formação inicial do professor pesquisador. O Pibic permite ao aluno bolsista um contato direto com trabalho científico, pois este segue dialogando com seu professor orientador e com os demais bolsistas do programa.

Assim,

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) visa apoiar a política de Iniciação Científica desenvolvida nas Instituições de Ensino e/ou Pesquisa, por meio da concessão de bolsas de Iniciação Científica (IC) a estudantes de graduação integrados na pesquisa científica. A cota de bolsas de (IC) é concedida diretamente às instituições, estas são responsáveis pela seleção dos projetos dos pesquisadores orientadores interessados em participar do Programa.⁷

Para que as universidades disponham de bolsas de Iniciação Científica do Pibic, é necessário que o professor pesquisador submeta seu projeto de pesquisa perante a convocação dos editais, na qual a instituição e o professor pesquisador devem estar vinculados ao programa do Pibic.

Para o estudante ser um bolsista do programa Pibic/CNPq precisa, primeiramente, de um orientador, o responsável pela formação do pesquisador, que desenvolva um projeto de pesquisa científica e que esteja “[...] vinculado à instituição de Ensino e/ou Pesquisa que participe do PIBIC; desenvolver pesquisa científica, e ser, preferencialmente, bol-

7 CNPq. *Objetivos do programa PIBIC*. [s.d.]. Disponível em: <<http://cnpq.br/pibic>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

sista de Produtividade em Pesquisa⁸ do CNPq.”⁹ Após a aprovação do projeto, orientador e estudante passam a desenvolver a pesquisa juntos, sendo ambos responsáveis por ela.

O programa, como tal, possuiu normas e regras que o professor e o bolsista devem seguir para que continuem sendo contemplados com a bolsa e o desenvolvimento da pesquisa. Ao professor pesquisador cabe a responsabilidade e a obrigatoriedade de desenvolver pesquisa científica. Ao estudante, que irá participar do projeto, cabe a responsabilidade de dedicar-se as atividades acadêmicas e de pesquisa.¹⁰

Os requisitos do estudante bolsista necessitam ser cumpridos para que sua bolsa seja garantida e o desenvolvimento do projeto concluído. Entre eles, a principal obrigação do bolsista é a dedicação ao projeto no tempo vigente, além de apresentar trabalhos e pôsteres em eventos promovidos pela instituição ou fora dela (CNPq, 2006b).

Sendo assim, o programa Pibic/CNPq tem como objetivos específicos¹¹:

- despertar vocação científica e incentivar novos talentos entre estudantes de graduação;
- contribuir para reduzir o tempo médio de titulação de mestres e doutores;
- contribuir para a formação científica de recursos humanos que se dedicarão a qualquer atividade profissional;

8 “Destinada aos pesquisadores que se destaquem entre seus pares, valorizando sua produção científica segundo critérios normativos, estabelecidos pelo CNPq, e específicos, pelos Comitês de Assessoramento (CAs) do CNPq.” (RN-016/2006)

9 CNPq. *Objetivos do programa PIBIC*. [s.d.]. Disponível em: <<http://cnpq.br/pibic>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

10 CNPq. *Objetivos do programa PIBIC*. [s.d.]. Disponível em: <<http://cnpq.br/pibic>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

11 CNPq. *Objetivos do programa PIBIC*. [s.d.]. Disponível em: <<http://cnpq.br/pibic>>. Acesso em: 1 maio 2017.

- estimular uma maior articulação entre a graduação e pós-graduação;
- contribuir para a formação de recursos humanos para a pesquisa;
- contribuir para reduzir o tempo médio de permanência dos alunos na pós-graduação;
- estimular pesquisadores produtivos a envolverem alunos de graduação nas atividades científica, tecnológica e artístico-cultural;
- proporcionar ao bolsista, orientado por pesquisador qualificado, a aprendizagem de técnicas e métodos de pesquisa, bem como estimular o desenvolvimento do pensar cientificamente e da criatividade, decorrentes das condições criadas pelo confronto direto com os problemas de pesquisa; e
- ampliar o acesso e a integração do estudante à cultura científica.

Pires (2008) afirma que a participação em um programa de iniciação à pesquisa só traz vantagens para o estudante bolsista. Assim, argumenta que:

Enfim, dentre as contribuições trazidas pela IC [...], seja no âmbito da formação discente e docente, seja no âmbito institucional, plantando atitudes e inspirando valores de uma cultura formativa na universidade, destacamos que: cria no bolsista a atitude de pesquisar, permitindo que essa atividade se revele para ele como uma coisa simples, cotidiana; desenvolve no aluno a capacidade de trabalhar em equipe. Beneficiando a formação de algumas habilidades e atitudes de seus participantes; aperfeiçoa o espírito crítico do aluno, quer para criticar, quer para aceitar a crítica; desenvolve a capacidade de utilizar e buscar por meios para compor o conhecimento; eleva a perspectiva do aluno em relação à continuidade da sua formação graduada, como uma possibilidade a ser alcançada; traz a relação professor/aluno para a cotidianidade acadêmica, desmistificando-se [sic] e transformando os sujeitos que a vivenciaram; motiva o docente à qualificação (causa/efeito da atividade de orientação); estimula a produção e publicação acadê-

mico-científica de seus participantes; fomenta grupos de pesquisa na Universidade; e cria condições de institucionalização da pesquisa e da cultura de avaliação na Universidade. (Pires, 2008, p. 76).

Ao ingressar no programa de Iniciação Científica Pibic/CNPq, o estudante bolsista passa a fazer parte de grupos de pesquisa e, sob a tutela do professor orientador, eles começam a adquirir experiências, assim, o estudante vai se constituindo como um pesquisador. Com a vivência na pesquisa, o bolsista aprende a importância da disciplina, da responsabilidade, do comprometimento, das pesquisas, das reflexões, dos diálogos, das metodologias, da coleta de dados e, além disso, desenvolve o conhecimento científico.

5 Considerações finais

A participação do aluno na Iniciação Científica possibilita, ao aluno e ao professor, desenvolver o conhecimento científico, a argumentação, a reflexão e o fazer pesquisa. Assim, a Iniciação Científica pode ser considerada um dos processos mais importantes na formação inicial do professor, pois faz com que ele realize pesquisa, produza, socialize o conhecimento e desenvolva a criatividade. O contato direto com a pesquisa científica faz com que o estudante aprenda suas etapas e a fazer de fato uma pesquisa.

A Iniciação Científica permite a vivência da possível atuação profissional, pois é o primeiro contato com a ciência e com o fazer pesquisa, sendo ela um “[...] conjunto da prática de investigação que compreende a atividade de pesquisa.” (Queiroz, 2016, p. 29).

Constatou-se que as Instituições de Ensino Superior tem um papel muito importante para a contribuição da formação inicial do estudante pesquisador, pois faz com que o estudante tenha contato com diversas áreas do conhecimento.

Dessa forma, Massi e Queiroz (2010, p. 187) citam que “[...] muitos autores destacam também a contribuição da IC para atuação profissional dos bolsistas fora do ambiente de pesquisa.” Assim, é por meio da pesquisa que o estudante vai entrando no campo da investigação, ampliando seus conhecimentos.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Pibic/CNPq –, através da concessão de bolsas distribuídas para as Instituições de Ensino Superior, introduz o estudante bolsista nos projetos de pesquisas que são desenvolvidos sob a tutela do professor orientador responsável. As pesquisas do Pibic/CNPq auxiliam os estudantes bolsistas a desenvolverem habilidades como: pesquisar, argumentar, questionar, aprender sobre métodos e coletas de dados; além disso, também desenvolvem seu conhecimento científico.

Além de desenvolver o conhecimento científico no estudante, o programa Pibic/CNPq tem como um dos seus objetivos aproximar o aluno bolsista da pós-graduação *stricto sensu*.

Assim, o desenvolvimento de um projeto de Iniciação Científica no Pibic/CNPq auxilia o aluno bolsista em sua carreira profissional ao introduzi-lo à pesquisa, pois este fica em contato direto com a produção do conhecimento e da ciência. A ciência é, assim, uma fonte de conhecimento e de suma importância para o futuro professor pesquisador, por isso, fazer ciência é: aprender a discutir ciência, construir textos corretos, metodologia, argumentação e a fundamentação.

Referências

ALVEZ, Vânia Maria. **Formação e trabalhos de pesquisadores em educação: um estudo dos processos de institucionalização da pesquisa em IES ‘emergentes’**. 2008. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. 5. reimp. Campinas: Papirus, 2015. 143 p.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de Pesquisa: Propostas metodológicas**. Petrópolis: Vozes, 1990.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 28 set. 2017.

_____. Resolução Conama nº 5, de 5 de agosto de 1993. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, ago. 1993.

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Bolsas individuais no País. **RN-016/2006**. 2006a. Disponível em: <http://www.cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/100343#16061>. Acesso em: 8 maio 2017.

_____. Bolsas por Quota no País. **RN-017/2006**. 2006b. Disponível em: <http://cnpq.br/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/100352>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. Centro de Memória. **Portaria nº 816, de 17 de dezembro de 2002**. 2002. Disponível em: <<http://centrodememoria.cnpq.br/port816.html>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

_____. **Painel de Investimentos**. 2017. Disponível em: <<http://cnpq.br/painel-de-investimentos>>. Acesso em: 25 set. 2017.

DEMO, Pedro. Educação científica. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 2-22, maio 2014. Disponível em: <<http://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/IC/article/view/10>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. 5. reimp. Campinas: Papirus, 2015. 143 p.

MARCUSCHI, Luíz. **Avaliação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do CNPq e Propostas de Ação**: relatório versão final. Recife: URPE, 1996.

MASSI, Luciana; QUEIROZ, Saete Linhares. Estudos sobre iniciação científica no Brasil: uma revisão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, jan./abr. 2010.

_____; _____. Pesquisas sobre iniciação científica no Brasil: características do seu desenvolvimento nas universidades e contribuições para os graduandos. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 83-64, maio 2014. Disponível em: <<http://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/IC/article/view/12/423>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

PARECER nº 977/65. 1965. Disponível em: <<https://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/Parecer-977-1965.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2017.

PIRES, Regina Celi Machado. **A formação inicial do professor pesquisador universitário no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq e a prática profissional de seus egressos**: um estudo de caso da Universidade do Estado da Bahia. 2008. 355 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

QUEIROZ, Alessandra Santos. **A formação acadêmica nos processos de iniciação científica**: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq. 2016. 67 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2016.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 474-550, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a07v1236>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

Análise do lugar da juventude nos estudos sobre formação de professores

Mônica Tessaro

Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi

1 Introdução

A partir da década de 1990, pesquisadores perceberam que os jovens anunciavam novas formas de construir relações com o mundo e, conseqüentemente, com seus professores, com a escola, com os amigos e com a família. Nessa perspectiva, o tema juventude instituiu-se como área de estudos no Brasil, abordando novas questões e desafios para a construção de instrumentos de trabalho para pesquisadores que atuam em ações direcionadas aos jovens.

Estudos sobre a juventude na contemporaneidade estão tomando amplitude a cada dia. Neles se discute a necessidade de reconhecer o jovem como sujeito de direito que influencia e é influenciado pelas mudanças sociais e históricas que ocorreram e vêm ocorrendo na sociedade.

Por isso, colocar em tela os estudos sobre juventude no campo formação de professores perpassa esse trabalho. Com base na pesquisa bibliográfica discutiremos sobre o lugar que a categoria juventude ocupa no campo formação de professores, a partir da produção científica na área.

Para o presente estudo, tomamos como *corpus* de análise os artigos científicos publicados no periódico *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores* (RBFPF), que compreende o período de 2009 e 2016. Esse é o periódico eletrônico do Grupo de Trabalho “Formação de Professores” (GT08) da Associação

Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em coedição com a Editora Autêntica.-

Este trabalho está dividido em três sessões: a primeira aponta reflexões acerca da juventude e do campo formação de professores, a segunda apresenta os procedimentos metodológicos utilizados, e, por fim, trazemos a análise dos artigos selecionados para compor este estudo.

2 Qual é o lugar dos jovens no campo formação de professores?

A formação de professores é um campo que tem crescido significativamente o número de pesquisas. Falar da formação docente é remetermo-nos ao desenvolvimento daqueles que estão e estarão cotidianamente no espaço/tempo da escola mediando as aprendizagens de crianças e jovens, sujeitos que estão inseridos em uma sociedade que se modifica muito rapidamente, não sendo mais possível conceber o conhecimento como pronto e acabado.

Antes de iniciarmos a discussão sobre o campo da formação de professores, recorreremos à ideia de Bourdieu para entendermos o conceito de campo.

Os campos têm suas próprias regras, princípios e hierarquias. São definidos a partir dos conflitos e das tensões no que diz respeito à qual própria delimitação e construídos por redes de relações ou de oposições entre os atores sociais que são seus membros. (Bourdieu, 2005, p. 61).

Os campos configuram espaços sociais, relativamente restritos, onde as práticas individuais e coletivas ocorrem dentro de uma norma criada e transformada de forma permanente pelas próprias ações grupais. Esse espaço carrega consigo uma “[...] dinâmica determinada

e determinante, e na mesma medida em que sofrem influências são influenciados.” (Bourdieu, 2005, p. 62).

Nessa perspectiva discutiremos a seguir o lugar do jovem no campo formação de professores, compreendido aqui como um campo de lutas e interesses, por isso considerado líquido e inconstante.

Nas últimas três décadas, observa-se um significativo aumento de pesquisas no campo formação docente tendo como ponto central de pesquisa a formação inicial dos professores. A partir dos anos 1980, houve uma inesperada mudança de foco nas pesquisas, trazendo os professores para o círculo das investigações. Nota-se, desde então, o avanço de estudos relacionados a questões da subjetividade e identidade docente (Diniz-Pereira; Zeichner, 2002).

De fato, houve um aumento significativo no número de pesquisas que discutem sobre a identidade do professor, no entanto, em um mapeamento anterior realizado por André (2009, p. 180), é possível visualizar temas silenciados,

[...] tais como: as condições de trabalho, planos de carreira, assim como a formação docente para atuar em movimentos sociais, em ONGs, com população indígena, com os jovens e com a diversidade cultural.

Segundo Dayrell (2006), não é incomum encontrar professores que nunca pesquisaram ou se preocuparam com a demanda contemporânea, principalmente sobre a demanda da juventude, deixando de considerá-los como sujeitos transformados e transformadores da sociedade.

A questão é que a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, é um construto complexo, que abrange muitas significações e atravessamentos, que se estende desde posicionamento político e mercadológico até as questões relacionadas aos valores e a ética. Sabemos

que a formação inicial conta com inúmeras fragilidades, principalmente no que se refere à qualidade dos cursos oferecidos.

Compreendemos que melhorar a educação no Brasil é um assunto histórico, que perpassa tanto pela formação de professores, pela formação dos formadores e até mesmo pela qualificação das instituições que ofertam cursos formativos. Toda formação precisa levar em consideração as demandas contemporâneas da educação atentando para o contexto sociopolítico-econômico. Dessa forma, os cursos formativos devem provocar no professor um exercício reflexivo que o auxilie ver o aluno na sua plenitude (Nóvoa, 1995).

Em relação ao Estado da Arte sobre juventude, realizado por Spósito (2009), foi possível constatar que os escritos sobre os jovens se referem de forma genérica ao espaço escolar, não sendo possível identificar temas que abordassem a categoria no campo de formação de professores. Constatou-se que as reflexões em torno da relação juventude e escola possui pouco prestígio entre as pesquisas.

Spósito (2009) indica uma tendência em pesquisar jovens oriundos das classes menos favorecidas, que frequentam escolas públicas situadas nas periferias dos grandes centros procurando evidenciar suas características econômicas, sem realizar conexões com o trabalho dos professores.

Uma possibilidade de inserir o tema “juventude no campo da formação docente” seria modificar os processos reguladores da formação, trazendo para o campo “formação de professores” diálogos sobre juventude. Arroyo (2008, p.12) cita que a “[...] diversidade tende a ser secundarizada. O que é visto como universal comum e único é determinante.”

Acreditamos que o campo formação de professores não pode perder de vista os sujeitos dos processos educativos, sejam eles crianças ou jovens. Sabemos, a partir de pesquisas realizadas por André (2009), que a infância já é objeto de pesquisa da pedagogia há algum tempo. Os jovens

e a condição juvenil, no entanto, demandam práticas educativas que não infantilizem e nem os adultizem dentro do ambiente escolar. Assim, a formação docente deve trabalhar na construção de processos educativos capazes de lidar com as demandas específicas dessa fase da vida.

Compete aos formadores colaborar para a reflexão dos professores sobre a diversidade, as nuances e os seus processos sociais, principalmente na formação continuada, quando os professores se deparam com os sujeitos heterogêneos inseridos no contexto escolar, para que desenvolvam a “[...] sensibilidade pedagógica, para entender a história dos jovens com que trabalharão.” (Arroyo, 2008, p. 14).

Esse movimento de “reeducar o olhar sobre a demanda juvenil” é uma missão difícil, pois visa desconstruir paradigmas sobre as diversas práticas e políticas educacionais, que se faz presente de forma quase invisível, infiltrando as “[...] estruturas, as lógicas e os valores constituintes do sistema escolar, da academia, do ensino, da pesquisa e da extensão, das avaliações e dos currículos. Da própria relação pedagógica.” (Arroyo, 2008, p. 16).

Cabe à formação docente provocar no professor um exercício reflexivo contínuo, tornando-o capaz de enxergar o jovem que há no aluno. Possibilitando novas ideias e maneiras para atender a demanda juvenil que é crescente na contemporaneidade. Esse aperfeiçoamento acarretará melhorias positivas tanto para o desenvolvimento dos docentes quanto dos alunos e da própria escola (Nóvoa, 1995).

3 Procedimentos metodológicos

Para o desenvolvimento do presente estudo, optamos por uma pesquisa qualitativa a partir da revisão bibliográfica e análise documental que, de acordo Lüdke e André (2015, p. 45), “[...] busca, a partir de uma hipótese, informações pertinentes ao assunto estudado, seja com-

plementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvendando aspectos novos de um tema ou problema.”

A revista por hora investigada é um canal de divulgação de pesquisas do campo formação de professores, promove o diálogo e a interdisciplinaridade, contando com contribuições de estudos realizados pelas áreas relacionadas com sua temática. Está em seu oitavo volume com 14 edições, sendo direcionada para professores, pesquisadores e estudantes da área de Educação.

A revista *Formação Docente* é um periódico eletrônico, veiculada semestralmente sob a responsabilidade do GT08 da ANPED. No entanto, para chegar até seu oitavo volume, teve um longo percurso. Inicialmente, o GT08 era intitulado de GT Licenciaturas, seu contexto era caracterizado pelos movimentos sociais que emergiam na sociedade entre os anos de 1970 e 1980. Nessa conjuntura, uma crise caminhava ao encontro das licenciaturas em função do modelo tecnicista da formação de professores da época (RBPFP, 2017).

Nesse cenário, professores militantes se mostraram resistentes ao modelo vigente, passaram a desenvolver novas propostas curriculares. Desse movimento, a partir de um acordo com os membros da ANPED, emergiu um novo Grupo de Trabalho para tratar das inquietações que afetavam o campo formação de professores, e foi assim que nasceu o GT Licenciaturas. Nele iniciaram-se as primeiras discussões sobre a elaboração de novas propostas para as licenciaturas e o curso de Pedagogia (RBPFP, 2017).

Foi no final do século XX, a partir de sua nova identidade teórico-metodológica, que o GT Licenciaturas recebeu nova nomenclatura GT08 “Formação de Professores”. Já a ideia da revista nasceu na entrada do século XXI, se concretizando no XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), em que pesquisadores encaminharam pareceres positivos sobre sua editoração (RBPFP, 2017).

Desde então, a revista é um canal aberto de divulgação de pesquisas pertinentes ao campo formação docente. Tendo como principal objetivo o fomento de pesquisas nacionais e internacionais (RBPFP, 2017).

A revista chamou atenção, por ter como foco a publicação de artigos que trazem para discussão temas emergentes do campo formação de professores. Os temas emergentes se voltam para novos olhares sobre a diversidade cultural na contemporaneidade. É importante salientar também que os temas apontados como emergentes são aqueles considerados silenciados no campo da pesquisa, por isso justificamos nossa escolha pela revista.

O *corpus* de análise constitui-se de todos os volumes disponíveis, abarcando o período de 2009, ano do primeiro volume da revista, até o ano de 2016, chegando ao seu oitavo volume. Esse período reúne 101 trabalhos de autores brasileiros e estrangeiros, que discutem o campo formação de professores, além de trazer textos tangenciais a essa temática. Selecionamos apenas os artigos que se aproximam com a categoria juventude, o objeto do nosso estudo.

3 Análise das produções

A pesquisa realizada no periódico *Formação Docente* a partir da leitura dos resumos apontou a existência de cinco trabalhos versando sobre temas do campo formação de professores que se aproximam com a categoria juventude. Os estudos são das seguintes regiões: Belo Horizonte (dois trabalhos), Estados Unidos (um trabalho), Minas Gerais (um trabalho) e Rio Grande do Sul (um trabalho).

Os trabalhos estão assim distribuídos: Formação de professores e diversidade (quatro trabalhos) e Situação juvenil e formação de professores (um trabalho). Podemos perceber que o tema diversidade tem

mais destaque, enquanto apenas um está centrado na questão mais específica do presente estudo, trazendo à tona o entrelaçamento do tema juventude no campo da formação de professores.

Mesmo que as pesquisas apontam para as duas últimas décadas como período em que teve início os primeiros estudos relacionados à temática juventude no campo da formação de professores, os artigos emergem na revista RBFPF somente no ano de 2010, distribuindo-se temporalmente até o ano seguinte. O fato dos trabalhos terem sido produzidos nesse curto espaço de tempo pode ser explicado por este ser o período em que a revista lançou novos olhares sobre a formação docente na contemporaneidade, realizando uma chamada de artigos que pudessem compor um volume dedicado ao debate de temas considerados novos para pesquisas hodiernas.

A metodologia utilizada nos trabalhos analisados tem caráter qualitativo, destacamos o uso da pesquisa bibliográfica nos cinco artigos analisados. Em um trabalho visualizamos o uso de dados quantitativos como ferramenta secundária que contribui para a análise qualitativa.

Além disso, é interessante destacar que todos os trabalhos foram realizados por pesquisadores com nível de doutorado que atuam como professores universitários, o que pode denotar responsabilidade e conhecimento referente aos temas abordados.

Em uma análise aprofundada dos estudos é possível constatar que esses trabalhos focalizam, basicamente, para a emergência de se discutir o tema diversidade dentro do campo formação de professores, levando em consideração o contexto atual marcado por profundas transformações não só no campo educacional, mas na sociedade como um todo.

Dessa forma, os autores apresentam uma série de argumentos que justificam a importância de inovar os estudos no campo formação de professores. Ladson-Billings (2010) propõe uma agenda de pesquisa para incluir o estudo da diversidade no campo formação de professo-

res nos Estados Unidos. Um dos assuntos mais urgentes encarados pela educação pública nos Estados Unidos é garantir o sucesso escolar para o universo estudantil cada vez mais heterogênea.

Segundo Ladson-Billings (2010), os formadores dos professores preocupam-se com temática diversidade, por isso essa categoria está sendo incluída no campo formação docente dos Estados Unidos. Por esta razão a autora busca definir uma agenda de pesquisa que contemple estudos sobre a diversidade na formação de professores. Destaca-se a importância de projetar estudos tanto no campo teórico quanto empírico, estendendo-se na forma de experimentação.

Ladson-Billings (2010) sugere uma lista de estudos que pode auxiliar na promoção do tema diversidade na formação de professores:

I-Estabelecer que papel as questões de diversidade desempenham ao ajudar novos professores a se tornarem eficazes com todos os alunos. II- Estabelecer definições mais claras para o que queremos dizer com diversidade. III- Examinar a prática de grupos diversificados de professores novatos tanto de certificação tradicional quanto de alternativa para determinar sua satisfação com sua preparação. IV- Experimentar modelos de formação de professores para determinar que formas são mais efetivas para preparar os futuros professores para lecionar em ambientes diversos. V- Examinar os procedimentos e as estratégias de programas alternativos que são bem-sucedidos em recrutar candidatos a professores mais diversos. VI- Experimentar modelos que ampliam o número de diferentes formadores de professores para aumentar a probabilidade de que os futuros professores experimentarão perspectivas intelectuais e pedagógicas diversas. VII- Olhar 'evidências' e 'lições' sobre diversidade na formação de professores. (Ladson-Billings, 2010, p. 21).

No entanto, a maioria dos programas dos Estados Unidos que oferecem cursos para formação docente não tem experiência suficiente para trabalhar com o tema diversidade como parte integrante do

programa. As instituições que abordam o tema tendem a oferecê-lo em forma de seminário ou módulo separado do programa formativo. Essa escolha por trabalhar de forma fragmentada ocorre por “[...] causa da resistência dos alunos às ideias expressas no curso e do medo das avaliações serem negativas.” (Ladson-Billings, 2010, p. 22).

Já Diniz e colaboradores (2011) identificam que o contexto contemporâneo traz novos desafios para o campo da educação. Abordam elementos relacionados à diversidade, formação inicial e continuada e a relação aluno/professor, aspectos que marcam as transformações da sociedade brasileira.

As autoras reconhecem que a prática docente é realizada por sujeitos heterogêneos. Por isso, advertem para a necessidade dos cursos formativos aprofundarem os estudos sobre os sujeitos, as instituições e os saberes, a fim de promover a alteração de concepções arraigadas em direção à perspectiva do professor ser entendido como sujeito detentor do saber. Há necessidade de se conceber na formação espaços de autoconhecimento e de reflexão ética, voltada para as múltiplas demandas que a sala de aula apresenta. Concluem o estudo sugerindo a recriação das competências para que os professores possam aprender a dialogar com as diversas culturas que seu alunado apresenta (Diniz et al., 2011).

O trabalho de Aranha (2011) vem ao encontro da pesquisa das autoras citadas anteriormente, pois explana sua concepção de diversidade, bem como interroga a formação docente na contemporaneidade apontando indicadores que relacionam um avanço da formação docente e o respeito e preservação da diversidade.

Para Aranha (2011), o termo diversidade deve incluir todos os sujeitos do processo escolar: alunos, professores, trabalhadores da educação em geral, bem como a comunidade na qual a escola encontra-se inserida. O campo de formação de professores no Brasil está avançando segundo a autora, pois agentes federados têm se mostrado preocupados,

criando programas de formação inicial e continuada aos professores, buscando aprimorar o fazer docente através de dinâmicas que englobam a diversidade.

No artigo intitulado “Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade”, Louro (2011) ensaia alguns apontamentos teóricos e políticos sobre as questões de gênero e sexualidade; dois assuntos que, para a autora, abrangem não só conhecimento, mas valores éticos e morais, além de exigirem uma opinião política diante da pluralidade humana. A autora indaga: Como a instituição escolar e os professores, veem essa questão?

Não dá respostas, mas adverte aqueles professores que ocupam a posição autoritária na escola, sugerindo a humanização da educação, para que não caiam na armadilha de classificar os alunos como normais ou patológicos apenas pelo viés de suas escolhas, pois estamos nos direcionando para um campo da diversidade de gênero que caracterizam um quadro complexo, interdisciplinar, recheado de emoções, afetos e crenças.

As diferentes singularidades estão expondo suas opiniões das mais variadas formas. Refletir sobre a formação docente para trabalhar com essas diferenças provoca pensar na demanda de conflitos que se apresentam diariamente nas escolas. Em consequência dessas modificações, torna-se imprescindível problematizar a formação docente no contexto das diversidades sociais, e como estas vêm implicando a sociedade, fortalecendo a importância do professor assumir seu papel político para auxiliar na emancipação não só da comunidade escolar, mas da sociedade.

Dayrell e Paula (2011) são os autores que se propuseram abordar a situação juvenil no campo formação de professores, buscam demonstrar as desigualdades sociais e educacionais vividas pelos jovens. Tendo como objetivo realizar uma análise crítica-reflexiva dessa situação, buscando aproximação do campo formação de professores e a categoria juvenil.

Levando em consideração a heterogeneidade do tema, os autores buscam questionar estereótipos e opiniões desfavoráveis sobre os jovens

que frequentam a escola. Salientam que comentários negativos a respeito dos jovens acabam sendo realizados pelos próprios professores, por isso objetivam sensibilizar os profissionais para não dispensarem a construção de outro olhar sobre esses sujeitos, levando em consideração o contexto dos jovens contemporâneos, as experiências que vêm sendo exploradas, seus sonhos e demandas (Dayrell; Paula, 2011).

Nos processos formativos oferecidos aos professores, é importante refletir sobre os julgamentos genéricos que são construídos em relação ao jovem, principalmente através da mídia e redes sociais que acabam denegrindo a imagem do jovem. A atividade refletiva será capaz de promover a ampliação da compreensão juvenil, buscando promover a aproximação dos professores e alunos (Dayrell; Paula, 2011).

Os cursos formativos devem preparar o professorado para a prática reflexiva, oferecendo meios para teorizar a experiência adquirida, evitando os defeitos de uma formação engessada. Nóvoa (1992) afirma que a formação de professores não é um conceito homogêneo, por isso deve oportunizar momentos de reflexão referente aos desafios das novas configurações sociais.

Na reflexão sobre como a categoria juventude está sendo pensada no campo da formação de professores, Dayrell (2006) propõe que:

[...] a escola e seus profissionais busquem conhecer os jovens com os quais atuam, dentro e fora da escola, descobrindo como eles constroem determinado modo de ser jovem. Um caminho possível poderia ser a construção de um perfil que contemple o contexto socioeconômico em que se inserem, as experiências socioculturais que vivenciam, com ênfase nas formas de agregação e de lazer, o posicionamento deles em relação à vida e à escola, bem como suas demandas e necessidades. Não podemos nos esquecer de que, se queremos compreender os jovens alunos, temos, antes de mais nada, de buscar conhecê-los. (Dayrell, 2006, p. 55).

A contemporaneidade exige do professor um novo posicionamento frente às dificuldades que encontra no cotidiano. Por isso os processos formativos devem ofertar aos professores momentos de reflexão sobre as novas gerações, podendo provocar a construção de novos olhares sobre os jovens.

A análise dos trabalhos nos permite inferir que no Brasil e no exterior o tema juventude é pouco abordado nas formações docentes, sendo considerado pela revista um tema emergente. O que vem se destacando são assuntos próximos ao debate da diversidade, o que já é um vitória, pois a diversidade engloba todos os sujeitos do processo educativo, bem como a comunidade na qual a escola está inserida.

4 Considerações finais

O objetivo deste texto foi colocar em tela os estudos sobre juventude no campo formação de professores. O interesse por investigar essa dimensão deu-se em função de que para o referido campo a categoria juventude ainda é caracterizada por representações negativas. Buscamos através da revista *Formação Docente* estudos que aproximam a categoria juventude com o campo formação docente. Nesse viés, os dados revelaram que o debate sobre juventude é assunto considerado novo, por isso poucos estudos foram encontrados.

A formação de professores precisa proporcionar um espaço de diálogo sobre o jovem, possibilitando aos professores indagar-se sobre os sujeitos que fazem parte dos processos educativos, os quais na maioria das vezes não são enxergados em sua totalidade e “[...] ao qual atribuímos determinadas características a priori e negamos o direito de fala, isto é, nos negamos escutar o que o jovem teria a nos dizer sobre si mesmo.” (Spósito, 2009, p. 99).

A prática docente na contemporaneidade, pautada na relação professor/aluno, diferencia-se daquelas vivenciadas em outrora. O tempo hodierno é caracterizado pela diversidade sociocultural, os jovens se fazem presentes, não estão mais escondidos pela relação de dominação que existia no contexto escolar.

Nesse sentido, a pesquisa ora apresentada quer despertar o interesse de pesquisadores no sentido de ampliarem os estudos nessa área, pois os processos educativos desenvolvidos na escola demandam que os professores consigam promover um diálogo com a juventude contemporânea que hoje ocupa os bancos escolares. Acreditamos que o diálogo se efetiva à medida que ampliamos a compreensão das relações intrínsecas entre jovens e professores, e que os professores estejam fortalecidos e mobilizados, e que possam encontrar os elementos necessários para isso em seus processos de formação inicial e continuada.

Referências

ANDRÉ, Marli. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

ARANHA, Antônia Vitória Soares. Diversidade e formação docente: um desafio para o avanço da Educação. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 54-61, jan./jul. 2011.

ARROYO, Miguel. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo (Org.). **Quando a diversidade inter-roga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____; PAULA, Simone Grace de. Situação Juvenil e formação de professores: diálogo possível? **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 33-53, jan./jul. 2011.

DINIZ, Margareth et al. A formação e a condição docente num contexto de complexidade e diversidade. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 13-22, jan./jul. 2011.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LADSON-BILLINGS, Gloria. Fazendo as perguntas certas: uma agenda de pesquisa para se estudar a diversidade na formação de professores. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 11-26, jan./jul. 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 62-70, jan./jul. 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2015.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto, 1992.

RBFPF – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. São Paulo: Autêntica, v. 9, n. 17, dez. 2017.

SPÓSITO, Marília Pontes (Coord.). **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. v. 1.

Mapeando pesquisas sobre a docência na educação superior em ciências contábeis: aproximações introdutórias

Daniela Dal-Cin

Ricardo Rezer

1 Introdução

Este texto trata-se de um recorte de uma dissertação mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)¹. Em específico, pretende discutir sobre a docência na educação superior em Ciências Contábeis, a partir de uma análise de pesquisas que abordam esse tema.

Para tanto, partiu-se do pressuposto de Bolzan e Isaia (2010), que afirmam que a pedagogia universitária caracteriza-se como um campo em construção, e que envolve a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres vinculados à atividade de ser professor em seus diversos campos de atuação. Entretanto, quando se trata de processos formativos para a docência na educação superior, as autoras constatam que esses processos são inexistentes e que na formação prevalece o saber técnico, ficando evidente a “não formação” pedagógica para atuar na formação profissional de outros sujeitos.

1 Este texto trata-se de versão ampliada do trabalho publicado nos Anais do XIII Congresso Nacional de Educação (Educere), com o título “Uma leitura sobre a docência na Educação Superior em Ciências Contábeis: aproximações”.

Nessa direção, as pesquisas têm indicado uma ausência no domínio de um saber organizacional pedagógico capaz de promover atividades de compartilhamento e colaboratividade nos processos de ensino aprendizagem (Bolzan; Isaia, 2010). E como seriam esses processos no campo das Ciências Contábeis? Como a formação pedagógica é encarada nos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis? Há formação pedagógica nesses programas? O que as pesquisas relatam sobre o tema da docência na educação superior em Ciências Contábeis?

Assim, na direção de enfrentar essas questões, inicialmente abordaremos sobre o tema “Docência na Educação Superior”. Ainda nesse primeiro momento, apresentaremos comentários a respeito da Lei n. 9.394/96 e da formação docente para a Educação Superior. No segundo momento, se discutirá sobre o tema “Docência na Educação Superior em Ciências Contábeis”, trazendo, principalmente, pesquisas e estudos que remetem à docência, ao docente, aos programas de pós-graduação, e à formação nos Programas de Pós-graduação em Ciências Contábeis. Finalmente, apresentaremos nossos apontamentos conclusivos.

2 Docência na educação superior

A palavra docência origina-se da palavra *docere*, que em sua origem significa ensinar, e sua ação se complementa com a palavra *discere*, que significa aprender (Soares; Cunha, 2010). Ainda segundo as autoras, a docência é compreendida como o exercício do magistério, voltado à aprendizagem. A educação, portanto, pode ser entendida como o processo pelo qual possibilita a inserção dos seres humanos na sociedade humana, ou seja, é um processo de uma humanização (Pimenta; Anastasiou, 2002).

Nesse sentido, a tarefa da educação consiste em garantir que os seus interlocutores sejam capazes de pensar e gestar soluções a partir de uma apropriação de conhecimentos tecnológico, científico, político, social,

econômico e cultural (Pimenta; Anastasiou, 2002). As autoras também apontam que a prática docente na educação superior é uma prática educativa e, como tal, visa intervir na realidade social mediante a educação.

Dessa forma, a docência na educação superior assume um caráter complexo como um pressuposto. A complexidade do trabalho docente na educação superior está voltada ao seu exercício, em garantir a aprendizagem ao estudante, em exigir uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes aprimoradas e compreendidas em suas relações (Soares; Cunha, 2010). Logo, segundo as autoras, apesar de difundida a ideia de que o domínio dos saberes técnico e específico no campo científico e profissional assegura uma efetiva aprendizagem dos estudantes, a ausência dos saberes pedagógicos limita a ação dos docentes e o processo de ensinar e aprender.

Assim, a multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na atividade da docência são para além da lógica das especialidades, importantes, necessárias, mas insuficientes para a docência. A docência e a atividade dos profissionais educadores pauta-se em múltiplos saberes que precisam ser aprimorados e compreendidos em suas relações (Cunha, 2009). A docência, portanto, não se repete, mas está pautada por um processo de (re)elaboração, (re)processamento e (re)interpretação (Rezer; Fensterseifer, 2013).

Nessa perspectiva, faz-se necessário uma reflexão em entender a profundidade da tradição em que o trabalho docente se edifica. Assim, Rezer e Fensterseifer (2013, p. 172) afirmam que o “[...] trabalho docente na educação superior deve estar atento à importância de compreender profundamente a tradição na qual se edifica.” Dessa forma, deve-se considerar que a tradição, assim como apontam os autores, se constitui como um fio condutor do ser humano no mundo, de respeito à história (passado), reconhecendo o ser humano como um ser que está aqui (no presente) e que visualiza um porvir (futuro).

Para Cunha (2009), o docente inserido na educação superior se constituiu historicamente tendo por base uma formação endereçada a uma profissão paralela exercida no mundo do trabalho. A universidade como legitimadora do conhecimento profissional, tornou-se portadora de um poder que tem suas raízes nas estruturas sociais do campo de trabalho. A autora ainda afirma que a “ordem natural” das coisas encaminhou a compreensão de que somente os profissionais específicos de cada área é que podem definir os currículos dos cursos. Tradição esta que afastou o campo da pedagogia da educação superior.

A compreensão de que o conhecimento pedagógico nas suas tradições e condições históricas e culturais tem pouco prestígio, conduz para que o ensino e as competências para a docência sejam pautados mais recentemente na produção de pesquisas. Essa percepção revela que a proposta curricular dos cursos em geral não se preocupa com a docência, sendo a sua formação endereçada principalmente ao mercado de trabalho e, recentemente, na produção de pesquisas, campos estes que não incorporam a dimensão pedagógica (Cunha, 2009). Logo, apesar de o tema da pedagogia universitária ser essencial para a formação do docente na educação superior, somente tem sido realmente pesquisado mais recentemente (Couto, 2012).

A formação para se atuar como docente na educação superior ocorre nos programas de pós-graduação, em específico nos programas de mestrado e de doutorado (*strictu sensu*). Aqui temos duas pretensões: (a) uma mais tradicional, que objetiva a formação de pesquisadores; (b) outra mais “atual”, com vistas a formar para o trabalho – sem considerar que a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes), logo que inicia suas atividades, propõe através da pós-graduação uma formação para a docência de professores universitários. Entretanto, esses programas estão voltados para a formação de pesquisadores

em seus campos específicos sem exigências para a formação pedagógica e para a docência (Couto, 2012).

Da mesma forma, a Lei n. 9.394/96 retrata as diretrizes e bases para a educação nacional, e seus artigos 65 e 66 esclarecem sobre a formação para a educação superior com o seguinte texto:

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Logo, entende-se que a prática de ensino para a formação docente na educação superior não é prioridade, pois o objetivo central dos programas de pós-graduação está voltado à pesquisa e à produção acadêmica, conforme aponta Couto (2012) e Cunha (2009). A ideia de quem sabe fazer sabe ensinar sustentou e sustenta a lógica do ser professor na educação superior, e a sua prática baseia-se através do ensaio e erro, visto que a formação pedagógica não é prioridade na formação do professor que atua na educação superior. Logo, a educação superior brasileira é marcada por uma formação técnica e científica de seus docentes com base na priorização da pesquisa (Couto, 2012; Cunha, 2009).

Assim, para Couto (2012), na medida em que há um esforço em formar um pesquisador, também deveria haver um esforço em formar professores universitários. As Instituições de Ensino Superior (IES) deveriam se responsabilizar pela formação contínua de seus professores dando continuidade ao processo formativo nos programas de pós-graduação. Deveriam considerar também que, além da produção docente, da pesquisa e da extensão, há a docência.

Ressalta-se, portanto, que a prática e as motivações que levam os professores à docência são também compostas por conhecimentos práticos e reflexivos, a partir da sua atuação e experiência (Cunha, 2009). No início, segundo a autora, há uma visão das demandas do trabalho docente que são alicerçados na condição do estudante e na prática profissional. A prática docente na educação superior, portanto, envolve intuições e representações de cada sujeito que são produzidas numa teia de condições que estimulam a opção dos sujeitos.

Posto isso, questiona-se: o que as pesquisas que tratam sobre a docência na educação superior em Ciências Contábeis abordam sobre o tema da pedagogia universitária? O que se tem pesquisado e abordado sobre o tema? Quais as preocupações e implicações na formação para a docência na educação superior em Ciências Contábeis? Como os programas de pós-graduação em Ciências Contábeis se organizam para atender a esses quesitos de uma formação pedagógica? Há uma formação pedagógica? Observa-se, a partir do exposto, que há lacunas investigativas, como aponta Rezer (2014), quando se trata do tema docência na educação superior. Dessa forma, no próximo tópico vamos relatar pesquisas e experiências a fim de discutir sobre o tema da docência na educação superior em Ciências Contábeis promovendo aproximações e análises a partir do que já foi discutido.

3 Docência na educação superior em Ciências Contábeis

Nas sociedades ocidentais, não existe uma tradição de formação inicial do docente universitário, entretanto, o título de mestre e doutor são requisitos para o ingresso como docente na educação superior (Soares; Cunha, 2010). A representação e a concepção acerca da docência

constituem-se, portanto, da experiência como estudantes universitários, na observação sobre a forma como seus professores ensinavam e praticavam a docência, na participação de projetos de pesquisa, na experiência como representantes estudantis, entre outros. Essas vivências possibilitam a reflexão do ser professor, entretanto, a falta de tempo e disponibilidade, e a ausência de reconhecimento desse papel formativo pelas IES tendem a inviabilizar esse processo formativo da docência e do ser professor (Cunha, 2010).

Posto isso, pergunta-se: quais as preocupações e implicações no processo de formação para a docência na educação superior? E em especial para o profissional com formação em Ciências Contábeis? Alguns pesquisadores se debruçaram sobre esse tema. Um desses pesquisadores é Laffin (2002), que em sua tese de doutoramento aponta que a opção pela profissão professor para o profissional com formação em Ciências Contábeis aparece como uma escolha que se dá por situações fortuitas como convites, anúncios, conversas informais e necessidade financeira. A atividade docente aparece como uma carreira diferente que demanda atribuições diferentes e confere ao sujeito um *status* social que não encontra no exercício da atividade de contador. Esse *status* social de ser professor qualifica as atividades de contador, possibilitando falar com conhecimento. Entretanto, assumir a opção de ser contador oferece uma situação econômico/financeira mais favorável.

Laffin (2002) em sua pesquisa enviou um questionário para 28 professores que atuavam na educação superior e que possuíam graduação em Ciências Contábeis. Os docentes eram da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), da Universidade do Vale do Itajaí (Univalli) e da Faculdades Barddal. Os resultados dos questionários identificaram que por parte dos colaboradores que participaram da pesquisa há uma valorização da profissão do contador em detrimento do ser professor. Também se per-

cebeu que a entrada para a carreira de professor na educação superior deu-se do mesmo modo para todos, através de convite, concurso ou rede de relacionamentos. Laffin (2002) ainda comenta que há uma desvinculação com os conhecimentos pedagógicos enfatizando uma formação e especialização moldada no tecnicismo associado a conteúdos mecanicistas, numa perspectiva de transmissão dos conhecimentos.

Assim, o autor ressalta em suas conclusões que o trabalho docente, ao ser realmente compreendido, pressupõe uma relação entre o conhecimento contábil e pedagógico, que a atividade de ser professor não se realiza sozinha e que reúne uma concepção de aluno como sujeito histórico. A atividade de ser professor compreende uma atividade integrada à sociedade superando a mera capacidade de transmitir conhecimentos, superando a formação dependente e construindo uma identidade própria, participativa e capaz de intervenções e de enfrentar os desafios que perpassam pela profissão professor (Laffin, 2002). É reunindo e inserindo esse conjunto de questões que conduzem a atividade docente, conforme aponta o autor, que o professor de contabilidade poderá se configurar como um sujeito com possibilidades de construção de um estatuto epistemológico de ser professor.

É por esse motivo que discutir sobre a docência na educação superior em Ciências Contábeis e sobre a formação do professor em Ciências Contábeis é urgente e necessária. Malusá e colaboradores (2015), ao pesquisar sobre o ensino de Ciências Contábeis, dizem que a formação do professor em Ciências Contábeis é ainda premente, e que a realidade atual tem enfatizado técnicas tradicionais de ensino nas quais privilegiam a assimilação dos conteúdos. Em sua pesquisa foram analisadas as contribuições de 15 docentes em duas instituições do ensino superior do Triângulo Mineiro, uma instituição de ensino pública e outra privada.

Os resultados da pesquisa de Malusá e colaboradores (2015) mostraram que 80% dos professores entendem que o objetivo da educação é

a tomada de consciência, e 93% considera importante ou muito importante o diálogo no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, 40% dos professores se mostram indiferentes quando se associa o ensino à aprendizagem de fórmulas, nomenclaturas e definições, e 60% não atribuem importância ao predomínio de ações verbais e de memorização de conteúdos. Essas contradições revelam que a parte teórica, as definições, os conceitos, bem como a verbalização e discussão dos assuntos não são relevantes para a amostra pesquisada, confirmando a predominância do tecnicismo nos cursos de bacharelado em Ciências Contábeis.

Entretanto, quanto à formação docente, a pesquisa de Malusá e colaboradores (2015) aponta que 94% dos colaboradores da pesquisa consideraram importante ou muito importante uma formação específica, e 100% consideraram muito importante ter a preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada mostrando a preocupação e conscientização da amostra pesquisada em uma formação inicial e continuada por parte dos docentes. Isso reflete também em outras questões, pois os resultados mostram que 93% dos professores pesquisados consideram importante ou muito importante saber refletir sobre o significado do saber pedagógico, 80% considera importante ou muito importante realizar cursos de formação específica para professores, 94% considera importante ou muito importante ter conhecimento da prática docente e 100% considera importante ou muito importante ter a capacidade de refletir sobre a prática profissional e sobre a prática docente, bem como valorizar a prática pedagógica como elemento de construção de conhecimentos.

Com base nesses dados não podemos descartar a preocupação e discussão sobre a necessidade de formação pedagógica desses profissionais que trabalharão na educação superior em Ciências Contábeis. Cursos, formações específicas, formações continuadas e contínuas para uma formação pedagógica deste professor representam investimentos importantes, porém, ser professor exige organicidade e docência como

projeto de vida. Nesse sentido, não se pode ser professor de acordo com a carga horária na universidade. Caso isso ocorra, se é qualquer outra coisa, menos professor.

Miranda (2010), em sua pesquisa sobre a formação pedagógica oferecida pelos programas de mestrado e doutorado em Ciências Contábeis, constatou que dos 18 programas de mestrado e dos três programas de doutorado em Ciências Contábeis existentes no Brasil até o ano de 2008, apenas dois mestrados traziam disciplinas didático-pedagógicas com caráter obrigatório. Em 14 instituições existiam disciplinas que abordavam conteúdos didático-pedagógicos com caráter optativo, e em dois programas não estavam disponibilizadas disciplinas que tratassem da formação pedagógica para o ensino superior.

Esses dados nos levam a considerar que embora exista uma preocupação com os aperfeiçoamentos pedagógicos, a formação continuada, o saber pedagógico, a prática docente, uma formação específica para professores e a reflexão sobre a prática e os saberes docentes, os programas de pós-graduação ainda não abordam disciplinas didático-pedagógicas que possam suprir essas necessidades. É nesse mesmo sentido que Malusá e colaboradores (2015) apontam que, embora os docentes considerem importantes os saberes pedagógicos, a formação ainda não alcança os docentes do ensino superior, principalmente os professores que se detêm no ensino da contabilidade.

Pesquisa semelhante a essa de Miranda (2010) foi a de Lima (2006). A pesquisa de Lima (2006) objetivou analisar os programas de mestrados acadêmicos em Ciências Contábeis oferecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) com base em seus relatórios de avaliação e regimentos. Em suas observações procurou analisar a quantidade de disciplinas ofertadas pelos programas de mestrado e se estas contemplam as teorias da contabilidade que constam na Resolução CNE/CES nº 10/2004.

Os resultados apontaram que em sua estrutura curricular os programas de mestrado analisados apresentam o mesmo tipo de disciplinas (obrigatórias e optativas), diferenciando-se apenas na carga horária e disciplinas ofertadas. Também se verificou que as linhas com maior ênfase apontadas pelos programas referem-se à linha de controladoria, contabilidade e finanças. Quanto à formação docente, nota-se uma preocupação em se estimular no mestrando a atividade e prática de ensino, entretanto, nem todos os programas trazem disciplinas de formação didático-pedagógica, e os que trazem apresentam estas disciplinas como disciplinas optativas, resultado este que corrobora com o estudo de Miranda (2010).

Miranda (2010) também analisou os conteúdos abordados nas ementas das disciplinas didático-pedagógicas dos cursos da amostra pesquisada, verificando que os assuntos que predominavam eram os de ensino superior, ensino da contabilidade, currículo, professor, ensino-aprendizagem, planejamento, avaliação, técnicas de ensino e recursos didáticos. Na ementa dessas disciplinas a dimensão técnica² é a mais enfatizada, sendo a dimensão humana³ pouco abordada. Conforme afirma Miranda (2010), foram encontrados muitos tópicos relacionados ao professor, mas não sobre o aluno. As questões relativas ao aluno como sujeito do processo ensino/aprendizagem, aos sentimentos como emocionalidade e afetividade em sala de aula não constavam nos registros das ementas.

2 Para Miranda (2010), a dimensão técnica refere-se ao domínio do conteúdo a ser desenvolvido e ao conhecimento das formas eficazes de desenvolvê-los. Caracteriza-se como um processo intencional, orientado por técnicas, estratégias, conteúdo, escolha de técnicas avaliativas e planejamento de cursos e aulas.

3 A dimensão humana para Miranda (2010) é caracterizada pela compreensão dos valores éticos, das crenças religiosas, da afetividade e da emocionalidade. Em uma forma ampla, refere-se ao relacionamento interpessoal que ocorre no processo de ensino/aprendizagem entre os sujeitos envolvidos.

Nessa mesma perspectiva, Camargo (2006) realizou um estudo com 18 professores do curso de graduação em Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e com os acadêmicos e egressos do curso de graduação de Ciências Contábeis. Os seus resultados demonstraram que alguns professores apresentaram problemas de relacionamento com os alunos definidos como relacionamento difícil, autocrático, sem diálogo e ruim, sendo que em média de 57,03% das dificuldades sentidas nas aulas dos professores eram de caráter didático-pedagógico. A pesquisa também identificou que dos professores pesquisados, em sua grande maioria, a formação inicial deu-se enfaticamente no conhecimento técnico, sendo os aspectos didático-pedagógicos e comportamentais superficiais ou pouco enfatizados, ou nem abordados em suas formações.

O aumento e expansão dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil também acarretaram em um crescimento no número de professores. Nessa perspectiva, Andere e Araujo (2008) comentam que a evolução dos cursos de Ciências Contábeis cresceu exponencialmente. Nos anos de 1976 a 1986 foram criados 28 cursos, de 1986 a 1996 esse número cresceu para 190 cursos e de 1996 a 2006 o número de cursos cresceu para 495. Tendo em vista esse número cada vez mais crescente, fez-se crescente também a quantidade de professores e de docentes que integrem esses cursos. Dessa forma, o profissional formado em Ciências Contábeis passa a mirar também a docência, e pesquisas sobre a docência, a formação de professores, e o trabalho docente no campo das Ciências Contábeis, tem aumentado e ganhado cada vez mais repercussão. Por conta disso, o docente além de necessitar dos conhecimentos e habilidades da profissão contábil, necessita também de conhecimentos teóricos, estruturais, didáticos e pedagógicos (Andere; Araujo, 2008).

Esse aumento e expansão de vagas resultaram em consequências positivas e negativas, conforme ressalta Candiotto (2010). As conse-

quências negativas, para a autora, dizem respeito ao despreparo dos profissionais técnicos ao exercício docente, a uma formação prejudicada pelo despreparo do corpo docente, a figura do profissional docente que tem a docência como uma atividade secundária, e a cursos ofertados em período noturno que abre para profissionais liberais atuarem durante o dia, caindo no risco de que não tenham tempo de se preparar e se dedicar na elaboração das aulas passando a ser um professor transmissor de conhecimentos. Já as consequências positivas, apontadas por Candiotto (2010), referem-se aos profissionais que voltaram a estudar procurando uma preparação didático-pedagógica, aos docentes na procura de cursos de mestrado e doutorado, a cursos de mestrado e doutorado que passaram a ofertar disciplinas voltadas à formação do professor do ensino superior, aos professores que conseguem auxiliar nas experiências práticas com o domínio dos saberes didático-pedagógicos, e a criação de novos cursos de *stricto sensu*.

Dessa forma, busca-se também investigar quais os tipos de formação que são necessários aos programas de pós-graduação. A pesquisa de Andere e Araujo (2008) é um exemplo, e teve por objetivo avaliar se a formação do docente contempla uma formação ideal a partir da percepção dos discentes e coordenadores dos programas. Para tanto, as autoras utilizaram um questionário obtendo uma amostra de 208 discentes e 12 coordenadores representados por 15 programas de pós-graduação. Foram elaborados dois questionários, um para os discentes e um para os coordenadores dos programas de pós-graduação em Contabilidade, contando com questões que contemplam a formação prática, a formação técnico-científica, a formação pedagógica e a formação social e política.

A intenção das autoras foi verificar o que os discentes e o que os coordenadores dos programas pensam em relação a essas formações estabelecendo graus de concordância ou discordância. Em seus resultados, Andere e Araujo (2008) apontam que a formação técnico-cien-

tífica apresenta a maior relevância, com noventa respondentes convictos de que é a área mais incentivada nos programas de pós-graduação pesquisados, e ainda recebeu o maior número de respostas favoráveis. Quanto à área de formação pedagógica, esta ficou em segundo lugar por ordem de importância. Nesse sentido, há uma preocupação por parte dos programas com esta área de formação. Entretanto, a pesquisa também mostra que há uma discordância entre os discentes e os coordenadores no que se refere à importância que é dada à formação pedagógica, assim como mostra uma discordância com relação às atividades docentes durante o curso e aos estágios supervisionados, dizendo que há pouco incentivo e é pouco divulgado.

A formação social e política e a formação prática ficaram em terceiro e quarto lugar em ordem de importância invertendo-se na ordem de importância entre os discentes e os coordenadores. A formação prática é elencada em terceiro lugar na visão dos discentes, e em quarto lugar na visão dos coordenadores. As formações sociais e políticas na visão dos discentes são as menos incentivadas nos programas de pós-graduação, enquanto na visão dos coordenadores é a terceira formação mais incentivada. Dessa forma, percebe-se um desencontro entre as expectativas dos discentes e dos coordenadores. Outra constatação desta pesquisa foi que os programas de mestrado estão mais voltados à formação técnico-científica, enquanto os programas de doutorado mantêm-se na formação de pesquisadores.

Pesquisa semelhante é a de Rodrigues (2009). Seu objetivo era analisar e observar as aulas de cinco professores formados em Ciências Contábeis e que atuam no curso de Ciências Contábeis de uma faculdade privada no interior de São Paulo. A observação deu-se através de quatro aspectos que, segundo o autor, são relevantes na formação dos professores na Educação Superior, sendo eles: formação técnico-científica, formação prática, formação pedagógica e formação política, mes-

mos aspectos analisados por Andere e Araujo (2008). Rodrigues (2009) também realizou entrevistas com os professores a fim de entender os motivos da escolha do profissional, atualização docente, formação para o trabalho na educação superior, metodologias e técnicas pedagógicas, conhecimento técnico e bom relacionamento, dificuldades de aprendizagem, interação entre os docentes e influências no ensino, bem como se há falta de formação pedagógica no início da docência.

Os resultados da pesquisa de Rodrigues (2009) apontam que, das observações das aulas dos colaboradores, a formação técnico-científica foi evidenciada em todas as aulas observadas, e todos os colaboradores apontaram nas entrevistas que ter uma formação técnica-científica na área de atuação contábil demonstra domínio do assunto que se está discutindo. A formação prática apresenta-se em segundo lugar como mais evidenciada na prática dos colaboradores, considerando um resultado significativo e explicando o fato de grande parte dos docentes terem conhecimento da prática profissional. Nas entrevistas ficou evidenciado que além de serem professores, os entrevistados também exercem funções de empresários ou funcionários em empresas públicas ou privadas.

Já a formação pedagógica e a formação política ficaram em terceiro e quarto lugar respectivamente. Segundo Rodrigues (2009), a formação pedagógica engloba, além do ministrar aulas, um planejamento e reflexão quanto ao ensino em seus diversos aspectos. Nas entrevistas, os colaboradores apontaram a necessidade de encontrar soluções para algumas questões com relação à sua prática e que envolvem aspectos pedagógicos. Quanto à formação política, percebeu-se que há uma preocupação referente a esse aspecto por parte dos professores pesquisados, porém, a evidência dessa formação do professor ainda é pouco percebida.

Essas duas pesquisas, tanto a de Andere e Araújo (2008) quanto a de Rodrigues (2009), apresentam semelhanças em seus resultados. Nas duas pesquisas pode-se notar que a formação técnico-científica é

a mais enfatizada nos programas de pós-graduação e também a mais observada nas aulas dos professores do curso de graduação em Ciências Contábeis. Verifica-se também que a formação pedagógica vem sendo discutida e ganhando relevância nos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis, porém, essa formação ainda é pouco evidenciada dentro da prática do professor de Ciências Contábeis em sala de aula. A formação prática, por sua vez, pouco evidenciada nos programas de pós-graduação, ganha destaque nas aulas ministradas pelos professores. Já a formação política é pouco enfatizada na pós-graduação e pouco observada nas aulas ministradas na graduação pelos professores de Ciências Contábeis.

Assim, pode-se concluir que com o crescimento dos cursos de graduação em Ciências Contábeis os profissionais com formação em Ciências Contábeis passaram a exercer a profissão de professor a fim de repassar seus conhecimentos da área contábil buscando também se habilitar em programas de pós-graduação. Com isso, verificou-se a necessidade e a importância dos cursos de pós-graduação em apresentar uma formação pedagógica habilitando seus participantes a atuarem na docência na Educação Superior. Entretanto, apesar da importância de uma formação pedagógica, nos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis ainda se predomina uma formação de pesquisadores e uma formação técnica-científica que se reflete também nos cursos de bacharelado em Ciências Contábeis.

4 Considerações finais

Finalizando, as primeiras conclusões que trazemos dizem respeito à docência na Educação Superior. As pesquisas, livros, artigos, teses e dissertações publicadas sobre esse tema já apresentam um número

expressivo, crescem a cada dia e há sempre um novo olhar, uma nova perspectiva, uma nova leitura e uma nova interpretação sobre o assunto, embora, devido à complexidade do tema, áreas do conhecimento como Ciências Contábeis ainda têm muito a investigar acerca das questões que envolvem a docência na Educação Superior. Na medida em que vivemos num mundo contemporâneo em que a universidade, a pesquisa, o ensino e a identidade dos professores constroem-se e se (re)constróem a todo o momento, pode-se dizer que nada está para sempre acabado e delimitado. Mas estamos em constante (re)construção de nós mesmos, do mundo e da problemática que envolve a educação, os professores, e esse universo da docência.

Assim ocorre nas pesquisas que envolvem o tema docência na educação superior em Ciências Contábeis. O crescimento expressivo dos cursos de graduação em Ciências Contábeis possibilitou que estes profissionais passassem a exercer a profissão de professor, buscando também se habilitar em programas de pós-graduação. Com isso, cresceu o número de programas de pós-graduação, e a importância da formação pedagógica ganhou destaque. Contudo, apesar de demonstrarem esta importância de uma formação pedagógica nos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis, ainda há uma predominância na formação de pesquisadores e de uma formação técnica-científica que se reflete nos cursos de bacharelado em Ciências Contábeis.

Dessa forma, observa-se que a afirmação de Bolzan e Isaia (2010), retratando que pesquisas têm indicado lacunas na formação pedagógica, no domínio de um saber organizacional pedagógico capaz de promover atividades de compartilhamento e colaboratividade nos processos de ensino aprendizagem na educação superior, é pertinente também para o campo das Ciências Contábeis. Discussões sobre a importância de uma formação pedagógica para a docência na educação superior refletem em uma preocupação no trabalho docente e na formação do docente.

Visto isso, este texto desenhou uma aproximação, uma interpretação trazendo análises e perspectivas de pesquisas produzidas no campo das Ciências Contábeis, tais como a de Andere e Araujo (2008), a de Miranda (2010), e a de Malusá e colaboradores (2015), que problematizam e trazem suas conclusões a respeito da docência na educação superior em Ciências Contábeis. O que se percebe é que este tema não se esgota aqui, e que os problemas se intensificam em campos com pretensões de objetividade, tais como o de Ciências Contábeis. Assim, é de extrema importância o fomento a pesquisas no campo das Ciências Contábeis, pois ainda há o que se pesquisar e o que se dizer a respeito.

Referências

ANDERE, Maira Assaf; ARAUJO, Adriana Maria Procópio de. Aspectos da formação do professor de ensino superior de ciências contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. **Revista Contabilidade e Finanças**, São Paulo, v. 19, n. 48, p. 91-102, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcf/v19n48/v19n48a08.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2016.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/gtforma/estagio1/d495aa7de10b-177529661cfe949317fe.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 ago. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 10**, de 16 de dezembro de 2004. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf>. Acesso em: 8 set. 2016.

CAMARGO, Sandro Rogério. **Desenvolvimento profissional do professor: um estudo diagnóstico das necessidades de formação dos professores do curso de ciências contábeis da UEPG.** 2006. 519 f. Dissertação (Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Contábeis e Financeiras) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

CANDIOTTO, Lucimara Bortoleto. **Formação de professores no curso de ciências contábeis no período de 1980-2009: caminhos e perspectivas.** 2010. 140 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

COUTO, Ligia Paula. A pedagogia universitária das propostas inovadoras de universidades brasileiras: por uma cultura da docência e construção da identidade docente. In: ANPED SUL SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009.

LAFFIN, Marcos. **De contador a professor: a trajetória da docência no ensino superior de contabilidade.** 2002. 203 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

LIMA, Clenilson Siqueira Felinto de. **Formação do professor de ensino superior: uma análise de conteúdo nos programas de mestrado em ciências contábeis do Brasil face as diretrizes curriculares nacionais.** 2006. 193 f. Dissertação (Programa Multi-institucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis) – Universidade de Brasília, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

MALUSÁ, Silvana et al. Ensino Superior: concepções de pedagogia universitária no curso de ciências contábeis. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 12, n. 27, p. 289-319, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/653/638>>. Acesso em: 9 set. 2016.

MIRANDA, Gilberto José. Docência universitária: uma análise das disciplinas na área da formação pedagógica oferecidas pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis. **Revista de Educação e Pesquisa em Con-**

tabilidade, v. 4, n. 2, p. 81-98, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.repec.org.br/index.php/repec/article/view/202/81>>. Acesso em: 6 set. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

REZER, Ricardo. **Educação Física na Educação Superior: trabalho docente, epistemologia e hermenêutica**. Chapecó: Argos, 2014.

_____; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Uma orientação hermenêutica para o trabalho docente na educação superior no campo da educação física. In: SILVA, Maurício Roberto da; PAIM, Elison Antonio BERTICELLI, Ireno Antônio (Org.). **Educação em análise: formação de educadores e produção de pesquisas num contexto de desigualdades socioculturais**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2013. p. 171-187.

RODRIGUES, Adilson. **A prática pedagógica do professor graduado em ciências contábeis**. 2009. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário de Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2009.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p.

O fenômeno imigratório haitiano no Brasil e sua interface com a educação

*Valnei Brunetto
Leonel Piovezana*

1 Introdução

O presente artigo é fruto de provocações e reflexões desabrochadas no âmbito da academia, a partir do curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), iniciado no segundo semestre de 2016 e que segue em vigência.

O objetivo deste texto é estabelecer uma aproximação e possível diálogo entre o campo da educação reflexionado em sala de aula e o fenômeno imigratório haitiano no Brasil, tendo como marco referencial o terremoto que atingiu a capital, Porto Príncipe, em janeiro de 2010. Tal propósito está ancorado na linha 2 de pesquisa, cito: Desigualdades sociais, diversidade e práticas educativas.

Tal propósito não apenas é válido, como extremamente relevante, na medida em que explicita o seu imbricamento com a linha 2 de pesquisa do programa, mas também porque busca trazer à baila um assunto que é da ordem do dia: a questão do movimento migratório mundial atual, particularmente no que se refere ao processo de imigração haitiana no Brasil a partir da data supracitada.

No bojo de tal processo está a busca por melhores condições de vida, o que significa, na prática, o acesso e a inserção no mercado de trabalho e no universo educacional, implicando, pois, uma dinâmica

de interferência, seja no âmbito do mercado laboral, seja no campo da educação, essencialmente no que se refere à educação de nível superior.

2 O movimento migratório enquanto uma realidade global

Trazer à discussão o tema da migração é tocar em uma das condições de vida humana mais sensíveis da humanidade nessa segunda década do século XXI. Isso porque essa já não é mais uma realidade única e exclusiva de um grupo étnico, político ou religioso, nem mesmo de uma região ou nação específica. O fenômeno migratório é uma realidade que extrapola os limites de pertencimento étnico-racial, político-ideológico, religioso confessional e mesmo geográfico e/ou territorial. Ou seja, trata-se de um fenômeno global, presente e perceptível nas diferentes regiões e contextos do mundo contemporâneo.

O Papa Francisco, no ano de 2014, ao abordar o tema da migração num dos seus discursos proferidos no Vaticano, em Roma, por ocasião do Dia Mundial do Migrante e do Refugiado, assim se pronunciou: “[...] nenhum país pode enfrentar sozinho as dificuldades associadas a esse fenômeno que, sendo tão amplo, já afeta todos os continentes com o seu duplo movimento de imigração e emigração.” (Papa Francisco, 2016).

Evidencia-se que, se por um lado o ato de migrar revela-se como uma característica essencialmente humana, por meio do qual o ser humano vai em busca de melhores condições de vida e dignidade para si e para os seus (Castro, 1966, p. 60), por outro, esse movimento pode ser consequência de um ato involuntário e indesejado, mas que diante da imposição da força, da ameaça e da perseguição do outro, torna-se alternativa, no sentido de preservar a vida, tanto pessoal quanto familiar, na busca pela sobrevivência, diante de tais adversidades.

Segundo estatísticas publicadas pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), somente em 2014, cerca de sessenta milhões de pessoas encontravam-se forçadamente deslocadas no mundo, das quais, aproximadamente 19,5 milhões na condição de refugiados. Já em 2015, segundo o mesmo órgão, “[...] esses números cresceram significativamente, configurando a maior crise migratória desde a Segunda Guerra Mundial.” (Milesi; Andrade, 2015, p. 7).

Os dados revelam, pois, que dezenas de milhões de pessoas de diferentes partes do mundo tiveram que abandonar as suas casas, os seus países e até mesmo os projetos de vida pessoal traçados para buscar refúgio e auxílio em outros países, em decorrência de uma série de fatores, dentre os quais, ameaças e perseguições de grupos e/ou partidos, motivados por questões étnicas, religiosas, político-ideológicas, territoriais, mas também em decorrência de catástrofes naturais.

As alterações climáticas não discriminam ninguém, mas atingem os pobres em primeiro lugar, não importa se eles estejam agarrados aos telhados de Nova Orleans, lançados ali pelo furacão Katrina, ou se são os 36 milhões da África Austral e Oriental que estão vivendo sua pior seca. Estamos vivendo uma cultura que dá tão pouco valor à vida que se dispõe a deixar que os seres humanos desapareçam sob as ondas ou desidratem no calor árido. (Gonzalez, 2016, [s.p.]).

Além disso, as palavras de Gonzalez (2016) tornam-se ainda mais reveladoras, na medida em que denunciam tanto o drama humano causado por fatores climáticos, quanto as injustiças sociais promovidas pela má distribuição dos recursos materiais existentes. Segundo ela:

[...] mais de 2 milhões de pessoas enfrentam o risco de fome nos 27 países da África Oriental e Austral por causa da grave seca que está se alastrando pela região, consequência do fenômeno El Niño. O país mais afetado é a Etiópia, que enfrenta a pior seca em 50 anos, segundo informações do Programa Mundial de Alimentação (PMA) para a região.

Moçambique declarou um alerta vermelho, o nível mais alto de preparação de emergência nacional. O governo da Somália pediu ajuda da comunidade internacional para dar solução às necessidades básicas das pessoas, cerca de 10 milhões. O Escritório das Nações Unidas para a Coordenação de Assuntos Humanitários (Ocha) informou que cerca de 1,7 milhão de pessoas precisam ali de algum tipo de assistência humanitária. Lesotho, Malawi, Swazilândia e Zimbábue declararam estado de emergência. E o PMA, que é a maior agência humanitária do mundo, indicou que tem apenas 13% do orçamento necessário para dar resposta às necessidades na região da África Austral entre abril deste ano e março de 2017. Segundo o PMA, serão necessários cerca de US\$ 677 milhões para salvar aquelas pessoas. Uma quantia quase miserável levando em conta que o plano de resgate econômico arquitetado em 2008 pelos Estados Unidos para evitar uma quebra de grandes bancos foi de cerca de US\$ 800 bilhões.

Naturalmente, as injustiças e desigualdades econômicas e sociais gestadas e extensivamente disseminadas pelo sistema capitalista global atual incidem de forma direta e peremptória no estímulo e desenvolvimento da ação migratória, em sua dupla face de emigração e imigração mundial contemporâneo. Como assegura o sociólogo Bauman (1999, p. 8):

Junto com as dimensões planetárias dos negócios, das finanças, do comércio e do fluxo de informação, é colocado em movimento um processo 'localizador', de fixação no espaço. Conjuntamente, os dois processos intimamente relacionados diferenciam nitidamente as condições existenciais de populações inteiras e de vários segmentos de cada população. O que para alguns parece globalização, para outros significa localização; o que para alguns é sinalização de liberdade, para muitos outros é um destino indesejado e cruel.

Ao se referir à debandada massiva de palestinos e sírios para o Continente Europeu, no ano de 2016, num ato desesperador de fuga, frente ao horror e a violência causadas pela guerra naqueles países, o

Papa Francisco assim se pronunciou: “[...] o Mar Mediterrâneo é um cemitério, e a imigração, a maior crise humanitária depois da Segunda Guerra Mundial, onde mais de 65 milhões de pessoas no mundo tiveram que abandonar as suas casas.” (Papa Francisco, 2016). E concluiu o Pontífice: “[...] os imigrantes morrem no mar, nos seus barcos que, em vez de serem um caminho para a esperança, os levaram para a morte. Um espinho no coração, que causa sofrimento.” (Papa Francisco, 2016).

No bojo desse mesmo contexto, do recente e dramático fenômeno imigratório para a Europa, também o Primeiro Ministro da Itália, Matteo Renzi, chamou a atenção da União Europeia, com relação às medidas políticas adotadas por ela, com relação aos imigrantes que recorrem ao continente, em busca de refúgio e auxílio. Segundo o Ministro: “[...] a situação pode explodir por incapacidade da Europa. Ou o continente ajuda o desenvolvimento dos países africanos, ou está perdendo tempo [...]”, sustentou Renzi (2016).

Conforme assegura o sociólogo Zygmunt Bauman, “[...] a globalização está na ordem do dia... é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível.” (Bauman, 1999, p. 7). Da mesma forma, o movimento migratório tornou-se uma realidade global. Não meramente de forma midiática e imagética, senão, como um ato que vem se impondo com robustez e dramaticidade ao mundo.

Nesse universo em permanente mudança, “os efeitos dessa nova condição são radicalmente desiguais” (Bauman, 1999, p. 8). Nesse sentido, o deslocamento migratório atual revela-se como uma das consequências mais reais e pungentes a denunciar um processo de globalização cada vez mais assimétrico, segregador e, conseqüentemente, marginalizador e excludente. Tal afirmação encontra repercussão no pensamento de Jandir Zamberlam e colaboradores, quando estes asseveram que: “[...] no pós Segunda Guerra Mundial, existiam milhões de refugiados e deslocados que foram acolhidos por nações solidárias.” (Zamberlam et al., 2016,

p. 13). Hoje, contudo, frente às profundas crises financeiras e econômicas que afetam os países e os continentes, há uma tendência perversa e excludente de fechamento e repulsa, ante o fenômeno da imigração que assola principalmente os países e os povos mais empobrecidos e, conseqüentemente, menos desenvolvidos. Como assegura o ex-secretário geral das Nações Unidas (ONU), Kofi Annan, “[...] muitos europeus, confrontados com a inundação de migrantes e abalados por ataques terroristas, querem fechar suas fronteiras.” (Annan, 2017).

Num mundo global em que estamos todos sendo globalizados, “[...] a mobilidade galga ao mais alto nível dentre os valores cobiçados e a liberdade de movimentos, uma mercadoria sempre escassa e distribuída de forma desigual.” (Bauman, 1999, p. 8).

Jurandir Zamberlam, ao citar um pensamento de Rosita Milesi, torna explícito o fato de que o ato migratório humanitário hodierno se impõe como um fenômeno global e, como tal, provocador das mais díspares e agravantes conseqüências. Diz o texto:

[...] individual ou coletiva, a migração contemporânea é motivada por diferentes circunstâncias e fatores ligados, de algum modo, a uma sociedade complexa, globalizada, interdependente, marcada mais pela concentração da renda, desequilíbrios socioeconômicos, pelos conflitos, pela intolerância, do que pela liberdade de migrar, respeito à igualdade e à dignidade humana. (Zamberlam et al., 2014, p. 9).

3 A globalização e seus efeitos no fenômeno migratório contemporâneo

Ao aprofundarmos o tema da globalização, enquanto um processo vigente no mundo contemporâneo, há de se reconhecer, de imediato, que este apresenta duas facetas muitas distintas, quando não, contraditórias. Ou seja, se por um lado o processo de globalização mundial

consegue romper barreiras, ultrapassando as fronteiras geográficas, subtraindo as distâncias, sobretudo a partir da tecnologia informatizada e, com isso, otimizar o tempo de comunicação entre as pessoas, tornando-a ainda mais ágil, dinâmica e objetiva, mesmo a milhares de quilômetros de distância, fomentando, dessa forma, uma mobilidade humana sem precedentes, por outro lado, revela-se como um sistema profundamente cerceador de direitos e liberdades, restringindo ou mesmo impedindo o livre ato de ir e vir, chegar e permanecer.

Na análise de Zygmunt Bauman: “[...] a globalização tanto divide como une; divide enquanto une – e as causas da divisão são idênticas às que promovem a uniformidade do globo.” (Bauman, 1999, p. 8).

Num artigo disponibilizado na World Wide Web, o então secretário-geral das Nações Unidas (ONU), Kofi Annan, ao analisar a conjuntura política e econômica de diversos países do mundo, reconhece que “[...] a globalização trouxe mudanças rápidas e difíceis para muitas economias ao redor do mundo.” (Annan, 2017). Segundo o secretário, ao citar a organização não governamental, *Freedom House*,

[...] a liberdade tem diminuído em todo o mundo pelo 11º ano consecutivo... muitos países que pareciam estar em transição para a democracia, como o Egito, a Turquia, a Tailândia e a República Democrática do Congo, estão retrocedendo. (Annan, 2017).

E o que agrava ainda mais essa situação é o fato de que muitos países autoritários estão reprimindo ainda com maior resolução, força e violência aqueles que buscam afastar-se ou mesmo romper as relações com certos grupos e/ou ideologias dominantes. Além disso, “[...] nas democracias estabelecidas, a confiança nos políticos, na filiação partidária e na participação eleitoral – todos indicadores da legitimidade democrática – vêm progressivamente diminuindo há anos.” (Annan, 2017). O que demonstra, segundo Kofi Annan, a ingerência da realidade global

nesse processo. Para ele, “[...] um ponto em comum é a globalização, um poder supranacional não eleito. Uma vez recebida como uma bênção, ela é cada vez mais considerada uma ameaça – à segurança, à identidade cultural, à economia.” (Annan, 2017).

Toda essa análise é fundamental e extremamente relevante, na medida em que elucida o fenômeno migratório, seja na sua dinâmica de emigração ou imigração, como um movimento em ebulição, no bojo do processo de globalização. Ou seja, já não é possível separar ambos os processos, pois, nesse caso, a migração contemporânea não apenas está intimamente imbricada a essa sociedade complexa e globalizada, senão, que é alavancada pelos seus efeitos.

Numa referência ao pensamento de Rosita Milesi, Jandir Zamberlam e colaboradores destacam que, mais que um fluxo natural de mobilidade humana, os processos migratórios que ocorrem em âmbito nacional ou internacional, nessa segunda década do século XXI, são um reflexo das assimetrias das relações socioeconômicas¹ vigentes em nível planetário. Segundo esses autores, esse fenômeno das migrações revela-se como que um termômetro que indica as contradições das relações internacionais e da globalização neoliberal implantada no final do século XX (Zamberlam et al., 2016, p. 32). Assimetrias essas que cada vez mais tendem a se agravarem, estabelecendo uma cisão entre as sociedades, as quais passam a ser divididas entre vencedoras e perdedoras (Annan, 2017). Ou seja, se a globalização tornou o mundo mais interdependente por um lado, por outro, ela cerceia os direitos e as liberda-

1 Sem dúvida, como afirma Amelia Gonzalez, “[...] alguma coisa está muito fora de ordem num sistema em que há mais ajuda monetária para salvar bancos do que para salvar pessoas. Assim como também não se pode achar equilibrada uma civilização que põe barreiras em territórios para evitar ingresso de seres humanos a fim de transformar tais terrenos em Unidades de Conservação do meio ambiente para possibilitar a venda de emissões de carbono a países ou empresas.” (Gonzalez, 2016, [s.p.]

des dos povos, aprofundando as desigualdades e reduzindo a autonomia governamental dos países em desenvolvimento, tolhendo-lhes o pleno controle das suas economias e fronteiras.

Para Kofi Annan (2017),

[...] a globalização tem ajudado centenas de milhões de pessoas a escapar da pobreza, reduziu custos de bens manufaturados para os consumidores de todo o mundo e proporcionou uma mobilidade sem precedentes. Mas também aumentou as desigualdades dentro dos países e reduziu o poder dos governos para controlar suas fronteiras e suas economias.

Para o Papa Francisco, sempre firme a denunciar as causas propulsoras dos fluxos migratórios atuais, desequilíbrios socioeconômicos e uma globalização sem regras são as molas impulsionadoras que se encontram na base do movimento migratório mundial, em que as pessoas são mais vítimas desse sistema que se impõe em escala global, do que protagonistas de um fenômeno essencialmente humano, que visa romper com um ciclo de violência, miséria, exclusão e discriminação, buscando novos espaços para reconstruir a vida e a história pessoal e/ou familiar (Papa Francisco, 2016, p. 39).

Em 2007, os bispos da Conferência Episcopal Latino Americana (Celam), atentos às questões preocupantes do mundo moderno/pós-moderno, reunidos na 5ª Conferência Episcopal, realizada em Aparecida do Norte (SP), apontaram para a questão da globalização, e as consequências advindas desse processo. Segundo o Documento de Aparecida, citado por Jandir Zamberam:

[...] a globalização é a causa de muitas violações de direitos humanos e faz emergir em nossos povos, novos rostos de excluídos: os migrantes, os deslocados e refugiados, as vítimas do tráfico de pessoas e sequestros, os desaparecidos, os meninos e meninas vítimas da prostituição, do trabalho

infantil, da pedofilia, do tráfico de órgãos, a pornografia, mulheres maltratadas, vítimas da violência, da exclusão e do tráfico para a exploração sexual e laboral, os excluídos pelo analfabetismo tecnológico, as pessoas que vivem na rua das grandes cidades, e tantos outros que buscam o seu lugar na atual conjuntura brasileira e mundial. (Zamberlam et al., 2016, p. 33).

Observa-se, pois, que não são poucas as referências ao fenômeno migratório contemporâneo e outras realidades humanas concomitantemente degradantes, tais como as que foram citadas anteriormente, bem como as denúncias registradas, frente a um processo de globalização que não parece estar favorecendo a todos igualmente (Annan, 2017). Muito pelo contrário. Como assegura Bauman (1999, p. 9): “[...] uma parte integrante dos processos de globalização é a progressiva segregação espacial, a progressiva separação e exclusão.”

4 A emigração haitiana no cenário do fenômeno migratório mundial

Na dissertação de mestrado defendida por Sandra Bordignon, junto à Unochapecó, no ano de 2016, esta compreende que o ato de migrar é algo inerente, ou seja, compõe uma das características basilares do próprio ser humano. Segundo ela, “[...] todos nós migramos ou descendemos de quem migrou ou continua migrando.” (Bordignon, 2016, p. 29). Tal pensamento encontra ressonância nas palavras de Jurandir Zamberlam e colaboradores (2016, p. 63), quando estes atestam que migrar é um direito humano e, como tal, se caracteriza como um direito universal.

Outro brasileiro que se manifestou publicamente a respeito do tema da migração foi o maestro João Carlos Martins, entrevistado num programa do Jô Soares, na Rede Globo de televisão. Durante o diálogo

com o apresentador, Martins citou explicitamente o drama dos refugiados. Segundo a sua declaração, “hoje o grande problema do mundo são os refugiados” (Martins, 2016).

Tais afirmações, somadas a tantas outras, denunciam essa que é, certamente, uma das maiores mazelas que afligem a humanidade na atualidade: a questão da migração, em seu duplo movimento de emigração e imigração e do refúgio em massa de pessoas que, perseguidas e amedrontadas por grupos e ou questões políticas, étnicas, religiosas, enfim, são forçadas a migrar, na esperança de reconquistar um novo chão e um novo lar, o que significa, concretamente falando, reconquistar o direito e a dignidade à vida (Fernandes, 2014, p. 126).

O processo de imigração haitiana no Brasil, desencadeado substancialmente a partir dos primeiros meses de 2010, também não foge à regra. Sem dúvida, o terremoto que atingiu e praticamente destruiu a capital, Porto Príncipe, em janeiro daquele ano, vitimando mais de duzentas mil pessoas e deixando milhares de outras pessoas desabrigadas, contribuiu de maneira ainda mais acentuada para o processo de emigração em massa da sua população para o Brasil. Mas esse certamente não foi o único fator determinante de tal processo.

Há de se reconhecer que a prática emigratória de haitianos para outros países², e mesmo outros continentes, já era amplamente exercitada por um contingente expressivo da população daquele país, muito antes de 2010. Informações revelam que milhões de haitianos já viviam no exterior, antes mesmo dessa debandada desenfreada para o Brasil, após a catástrofe natural que atingiu e assolou o país, em janeiro daquele ano. Conforme os registros, milhares de haitianos já viviam em países como

2 Para o doutorando Luís Felipe Aires Magalhães, “[...] é na história haitiana, especialmente sua história de luta, independência e de invasões militares estrangeiras, em que reside o elemento fundante desta tradição de povo migrante, acostumado a migrar para países como Estados Unidos, Canadá e França.” (Magalhães, 2014, p. 2).

os Estados Unidos da América, República Dominicana, Cuba, Canadá (especialmente na capital – Montreal), nas Bahamas, na França, nas Antilhas Francesas, em Turks e Caicos (no Reino Unido), na Jamaica, em Porto Rico, na Venezuela, na Guiana Francesa e até mesmo no Brasil, mesmo que em números infinitamente menores, comparados aos atuais³. De qualquer forma, calcula-se que somente nos EUA já viviam mais de 881.500 haitianos; mais de oitocentos mil na República Dominicana; trezentos mil em Cuba; cem mil no Canadá; aproximadamente oitenta mil na França e praticamente o mesmo número nas Bahamas. Além disso, um número proporcionalmente menor de imigrantes haitianos é encontrado em países como Chile, Suíça, além de Japão e Austrália (World Bank, 2011; Fernandes, 2014, p. 11).

Esses dados indicam que o ato migratório da população haitiana se dá praticamente de forma ininterrupta ao longo de todo o processo histórico daquele país ou, pelo menos, durante boa parte dele. Não obstante esse fenômeno quase que cultural⁴ de emigração da população haitiana, o pesquisador Duval Fernandes afirma que diversos foram os motivos pelos quais os haitianos deixaram o seu país, rumo ao Brasil. No entanto, para muitos deles, o terremoto foi o que os fez deixar o Hai-

3 Um dado interessante de ser observado a esse respeito é apresentado por Fernandes, numa pesquisa realizada em 2014, quando este assevera que, “[...] ao serem perguntados se antes de emigrar já tinham um contato no Brasil, 57,4% dos entrevistados declararam que conheciam alguma pessoa. Em 66,6% dos casos essa pessoa era um amigo, e para o restante (33,4%), tratava-se de um parente. Cabe ressaltar que dentre os que não buscaram informações sobre o país de destino, 47,6% declararam conhecer alguém no Brasil.” (Fernandes, 2014, p. 60-61). Isso demonstra que, de algum modo, os imigrantes haitianos tinham certo contato e conhecimento do país de destino, o que indica uma presença anterior de haitianos no país.

4 Segundo Magalhães, “[...] as condições impostas pelo imperialismo ao país o condenou a uma posição subalterna na divisão interna do trabalho, a qual condiciona a formação histórica de fatores sociais, políticos e econômicos, de expulsão, engendrando no interior da sociedade haitiana uma tradição migrante.” (Magalhães, 2014, p. 1).

ti, pois muitos perderam tudo o que tinham, inclusive a família e/ou parentes. Isso se comprova nas palavras de uma imigrante haitiana, quando esta afirma: “[...] deixei o meu país por vários motivos. Logo após o terremoto, eu não tinha condições de bancar a minha família porque eu era comerciante. Eu perdi tudo o que tinha.” (Fernandes, 2014, p. 70).

Somado a tudo isso está o fato de que quase 45% da população atual do Haiti vive em condições de subnutrição, e apenas 17% têm acesso à rede sanitária de saneamento básico, o que implica no florescimento de doenças e mortes da população, o que poderia ser evitado. Isso denuncia que somente 1,5% do PIB do país são revertidos em prol da saúde da sua população, a qual, mais de 35% não é alfabetizada. Além disso, outro dado mostra que 84% dos egressos universitários haitianos passam a viver fora do país⁵ ao término de seus cursos superiores, o que revela o elitismo e a distância do ensino superior em relação aos problemas existentes no país (Magalhães, 2014, p. 23).

Outra discrepância que tange a nação haitiana e que cada vez mais vai complexificando e aprofundando o fenômeno emigratório em massa da sua população é a agravante assimetria existente entre a posse de bens/riquezas materiais entre os seus concidadãos. Pequena parcela da população mais rica do Haiti detém quase metade de toda a riqueza nacional daquele país. O que é extremamente relevante, no sentido de que aponta para a emigração haitiana, imersa em um contexto socioeconômico muito mais amplo e complexo, sendo ela apenas a “ponta desse iceberg”, que tem no seu contexto o cenário da migração global, infla-

5 A esse fenômeno tem se denominado de fuga de cérebros, referindo-se aos emigrantes haitianos que deixam o país, na sua ampla maioria, com formação acadêmica de nível superior. Ou seja, cidadãos haitianos que, naturalmente, pelo processo formativo trilhado, teriam a capacidade e as condições intelectuais de pensar e gestar um outro país/nação possível para a sua população, já que estes tiveram o “privilégio” de uma formação diferenciada, diferentemente da ampla maioria da população do país.

cionado essencialmente pela desenfreada concentração de renda de uns sobre a ampla maioria da população, gerando profundas desigualdades e, conseqüentemente, injustiças sociais em âmbito planetário. Se o sistema neoliberal global impõe assimetrias, fomentando desequilíbrios socioeconômicos, políticos e culturais entre nações/países ou mesmo continentes, este se vê reproduzido, em proporções equivalentes, dentro de um mesmo território/país, entre os seus concidadãos.

Diante desse cenário de destruição e caos, muitos deles partem em busca de condições de vida mais humana e digna, com melhores condições de trabalho e estudo (Fernandes, 2014, p. 70).

Tudo isso demonstra que o fenômeno da imigração haitiana no Brasil não é um acontecimento isolado, estanque e/ou separado de um movimento maior, mais abrangente e complexo, que é a questão da migração mundial. Além disso, essa decisão de migrar torna-se reveladora de inúmeros outros elementos que incidem sobre ela, sejam de ordem sociopolítica, econômica, religiosa, étnica, ou mesmo fruto de perseguições, ameaças, violências, ou, ainda, gestada a partir de fatores climáticos. De qualquer forma, o ato migratório evidencia uma gama de questões que estão submersas a essa prática, e que, concomitantemente, torna-se ele próprio, dinamizador de novas experiências, relações, conhecimentos, aprendizados e, portanto, novos saberes.

5 Do Haiti para o Brasil: algumas implicações do fenômeno imigratório

A imigração haitiana no Brasil sofreu um forte impacto após o terremoto que arruinou praticamente toda a capital – Porto Príncipe –, em janeiro de 2010, vitimando centenas de milhares de haitianos e deixando milhares de outros feridos e desabrigados. Nesse cenário caótico

que se instalou no país caribenho, o Brasil foi apresentado como uma opção atrativa para aqueles que buscavam uma nova chance para reconstruir a vida e refazer os sonhos. Ou seja, da forma como o Brasil foi sugestionado aos haitianos, este seria um porto seguro de esperança para dias melhores (Fernandes, 2014, p. 66). Contudo, tal perspectiva de realização não estava ao alcance de todos, mas daqueles que,

[...] em meio à miséria e aos escombros a que ficou reduzido o Haiti, conseguissem reunir, junto a seus familiares e amigos, alguns recursos mínimos para pagar o custoso e exploratório deslocamento do Haiti até a fronteira brasileira. (Bordignon, 2016, p. 68).

Como se pode perceber, esse é um processo que, desde a sua gênese, carrega consigo as marcas da exclusão, da exploração e do sofrimento, como a que relata uma imigrante haitiana, ao afirmar:

[...] para mim foi muito difícil, porque o coioite pegou a minha casa no Haiti e deixou os meus filhos na rua. Falou que eu conseguiria este dinheiro em um ano, mas eu tenho já dois anos aqui, eu não tenho nem a metade desse dinheiro. (Fernandes, 2014, p. 75).

Além disso, são inúmeros os relatos de discriminação, roubos, inclusive cometidos por autoridades de migração (Fernandes, 2014, p. 57), além de ameaças sofridas (Fernandes, 2014, p. 74) no decorrer do trajeto até o Brasil.

Não obstante a brevidade desse acontecimento, pode-se afirmar que a presença e a conseqüente convivência com esses imigrantes haitianos no cotidiano das relações humanas e sociais no Brasil são extremamente jovens. No entanto, tal acontecimento tem produzido inúmeros desdobramentos, interferindo significativamente na dinâmica dessas relações, seja a partir de um determinado espaço físico como, por exem-

plo, o local de trabalho, seja no que tange ao universo educacional, ou, ainda, de modo mais genérico e abrangente, no que se refere ao dia a dia das relações humanas, nos mais diversos espaços públicos ou privados de convivência social.

A presença do outro, do estrangeiro, do “de fora” (como corriqueiramente se ouve sendo empregado pela linguagem popular das pessoas), naturalmente tem provocado na população local novos olhares, novos pensares, novos dizeres e, igualmente, novos fazeres. Ou seja, para além de um recolorir de etnias, costumes, crenças, valores, estilos, emergiram outras demandas, ainda mais complexas, como, por exemplo, a exigência de conhecer e aprender outra língua. Elemento básico e, ao mesmo instante, fundamental para estabelecer a comunicação, o diálogo, o entendimento e, obviamente, o acesso e a obtenção aos direitos básicos de alimentação, moradia, saúde, educação, entre outros, por parte do imigrante, e que tem no nativo o seu interlocutor direto.

Pesquisas realizadas confirmam ser o idioma o primeiro e mais importante fator de implicação do processo migratório. Para Fernandes (2014, p. 65), o idioma aparece como o maior obstáculo a ser superado pelos imigrantes. No caso específico dos haitianos, “[...] o idioma é uma grande barreira quando chegam ao Brasil. Como a língua oficial no Haiti é o francês, muitos têm dificuldades para se expressar e serem entendidos.” (Parise, 2016, p. 27). O inverso disso também é verdadeiro. Como afirma Cotinguiba (2014, p. 63),

[...] quando da chegada dos primeiros haitianos a Porto Velho, criou-se um mito de um povo falante de várias línguas, com ênfase no francês. Por algum tempo, por mais que tentássemos entender a coexistência do francês e do crioulo haitiano, não conseguíamos.

Nota-se, pois, que a língua estrangeira é a primeira e a principal implicação da presença do imigrante haitiano em solo brasileiro. Con-

tudo, ela também se torna a ferramenta por excelência de abertura ao outro, na medida em que ela permite estabelecer laços de proximidade, promovendo o intercâmbio de novas relações, conhecimentos e saberes que desabrocham a partir de gestos concretos e sensíveis de acolhimento, integração e solidariedade para com o outro.

Outro aspecto extremamente relevante desse fenômeno imigratório de haitianos no Brasil refere-se à busca incessante destes, pela inserção no mercado de trabalho local. O que por vezes acaba frustrando as suas expectativas, pois na maioria dos casos a atividade exercida não corresponde às habilidades do interessado. Além disso, o valor salarial recebido por eles é muito aquém do idealizado por eles, sendo considerado por muitos, “insuficiente para sobreviver” (Fernandes, 2014, p. 63-64). Outros ainda apontam o ambiente de trabalho profissional como espaço de exploração e discriminação: “[...] eu passei três meses trabalhando na construção civil. A gente saiu do serviço por causa de discriminação. O chefe não deixava os haitianos descansar um pouco. Mas os brasileiros podiam ficar parados.” (Fernandes, 2014, p. 79).

Tais apontamentos demonstram que, se por um lado, o espaço do exercício laboral profissional pode suscitar e fomentar laços de proximidade, acolhimento, integração e promoção humana, entre essa diversidade cultural promovida pelo encontro com o outro, por outro lado, esse mesmo ambiente pode se tornar um local do não acolhimento, da não aceitação e, conseqüentemente, de práticas discriminatórias e exploradoras do outro. Ao invés de contribuir para a convivência social, estimulando a troca recíproca de conhecimentos e aprendizados de um para com o outro, torna-se um local de meras disputas profissionais, onde imperam atitudes xenofóbicas, de repulsa e reprovação da pessoa, da cultura, dos saberes e dos valores do outro.

Saber! Eis aí outro fator implicante do fenômeno imigratório haitiano no Brasil, o que demonstra ser a educação uma das molas popul-

soras a dar dinamicidade e vitalidade a esse processo. Fato é que não são poucos os imigrantes haitianos que atestam a vinda ao Brasil, em busca de uma possibilidade de vida melhor, o que inclui o acesso à educação, particularmente a educação de nível superior (Fernandes, 2014, p. 70).

Segundo a pesquisa coordenada por Duval Fernandes, a possibilidade de dar continuidade aos estudos no Brasil aparece em segundo lugar, numa relação das principais razões que motivam a imigração haitiana no Brasil. O que confirma ser a educação um dos esteios de sustentação do fenômeno imigratório haitiano para o Brasil.

Esses são apenas alguns dos desdobramentos emergidos pelo fenômeno imigratório haitiano no Brasil, gestados essencialmente a partir do início de 2010, e que permanecem em vigor na atualidade, fazendo do imigrante haitiano um sujeito de direitos e igual dignidade. Trata-se, pois, de seres humanos que instigam e convocam a novas leituras e aprendizados; olhares e reflexões; atitudes e ações de acolhimento, respeito, proximidade, solidariedade e integração para com estes que fazem do ato de imigrar, a esperança derradeira para reconstruir a vida e os sonhos, mesmo diante das incertezas que o fenômeno evidencia.

6 Imigração haitiana e educação: caminhos que se inter cruzam

Do ponto de vista da pesquisa acadêmica e da produção de novos conhecimentos, basta realizar uma busca na internet para se descobrir a riqueza do fenômeno imigratório haitiano no Brasil. Apesar da brevidade desse acontecimento (2010), já são inúmeros os trabalhos de conclusão de cursos, dissertações e teses produzidas, nas mais diversificadas áreas do conhecimento, de Norte a Sul do País. Toda essa gama de produção intelectual revela a dimensão do impacto social, econômico,

político, cultural gerado por esse fluxo massivo de pessoas que para cá se deslocaram, fundamentalmente, em busca de trabalho e educação.

Assim como o trabalho, a educação é outro fator que se impõe, face à presença do imigrante haitiano no Brasil. Como afirma a fala de um jovem haitiano feita na cidade de Porto Velho (RO): “[...] se você só estuda no Haiti você não tem valor, mas se você estudar em outro país, quando volta aí você tem todo o respeito.” (Cotinguiba, 2014, p. 64). Já para uma imigrante da mesma cidade: “Eu deixei o meu país para garantir o futuro dos meus filhos. Eu quero que eles consigam na vida coisas que eu não tive chance de conseguir, por exemplo, estudo universitário.” (Fernandes, 2014, p. 70). O que confirma, no olhar do imigrante, o Brasil como um local oportuno de um estudo qualificado e diferenciado.

Esses depoimentos são extremamente relevantes, no sentido de que apontam para o universo da educação, singularmente a de nível superior, como um dos elementos basilares e substanciais da presença do imigrante haitiano, em solo brasileiro. Além disso, explicita o aspecto valorativo da educação, no sentido de que, para muitos haitianos, ela é vista como uma oportunidade única de ascensão social. Ademais, a conquista educacional de nível superior reflete todo um valor simbólico. Ou seja, para o imigrante que eventualmente retornar ao seu país, esse intercâmbio educacional internacional implicará no reconhecimento e *status* perante os seus familiares e a sociedade local. E, além disso, tal experiência realizada potencializará o sujeito a possíveis ganhos financeiros mais expressivos, o que contribuirá para melhorar a vida pessoal e familiar, o que também demanda interesse por parte desses imigrantes haitianos no Brasil (Fernandes, 2014, p. 69-70).

O pesquisador Jurandir Zamberlam também vislumbra e aponta para uma relação de íntima imbricação entre o fenômeno migratório haitiano no Brasil e o campo da educação, particularmente a de nível superior. Diz ele:

[...] o desejo do migrante é ter uma vida digna para si e para os seus, dando coragem e forças para partir em busca do novo. Novo que significa ser liberto da miséria, encontrar segurança, trabalho, ter mais instrução, conhecer e possuir mais, para ser mais pessoa. (Zamberlam et al., 2014, p. 34).

Outra fala que externaliza o que parece ser a tônica de uma mesma retórica, constantemente reproduzida nos discursos dos imigrantes haitianos, diz respeito ao testemunho de um jovem haitiano residente na cidade do Rio de Janeiro (RJ) e que mais tarde se mudou para a cidade de Foz do Iguaçu (PR), exatamente para ingressar numa instituição de educação superior, a Universidade Federal da Integração Latino Americana (Unila). Palavras do jovem: “Para mim, e para a maioria dos haitianos, a educação é a chave do sucesso... Pois, apesar de tudo, estudante em cinema e audiovisual, eu vejo a luz no final do túnel, e isso é um sinal de vitória (Cotinguiba, 2014, p. 77).

Contudo, ascender a uma vaga no ensino superior brasileiro quase sempre não é uma tarefa fácil. Quanto mais ao se tratar de imigrantes. Segundo Cotinguiba (2014, p. 84), “[...] os desafios que um país enfrenta ao permitir que imigrantes entrem e passem a residir em seu território são múltiplos, e a educação faz parte da tônica central que opera em uma via de mão dupla, isto é, para o imigrante e para a sociedade nacional residente.”

Para o imigrante haitiano, a barreira linguística é, sem dúvida, o primeiro obstáculo a ser superado (Cotinguiba, 2014, p. 82), no sentido de pleitear uma vaga no âmbito da educação de nível superior. “O fato de não saber o português cria obstáculos para fazer cursos em qualquer escola, inclusive escolas de formação técnica, como SENAC e SENAI.” (Fernandes, 2014, p. 83).

Outro entrave que se impõe e que em muito obstaculiza o acesso do imigrante haitiano ao universo da educação superior refere-se a

questões burocráticas, “[...] pois as exigências para a equivalência de diplomas e certificados são maiores do que as possibilidades financeiras e de obtenção da documentação pelos haitianos.” (Fernandes, 2014, p. 59). O que expõe as limitações das políticas públicas educacionais do país, bem como as fragilidades dessas mesmas políticas, voltadas à questão imigratória. Face a isso, muitos imigrantes tecem duras críticas às políticas nacionais, tal qual a feita por um imigrante, residente na cidade de São Paulo. Diz ele:

[...] a maioria das pessoas que vem aqui são estudantes; pensávamos que o sistema educativo do Brasil daria mais facilidade para fazer faculdade, mas aqui no Brasil tem mais prioridade para entrar na construção civil do que para fazer um curso na faculdade. (Fernandes, 2014, p. 83).

Todo esse contexto evidencia a não existência, ou mesmo a não eficiência de uma política educacional específica de acesso e permanência do imigrante, particularmente haitianos, na educação de nível superior no Brasil. E não apenas isso. Pois há imigrantes que mesmo tendo concluído todo o curso no país de origem, não conseguem exercer a profissão no Brasil, por falta do reconhecimento institucional, por parte dos órgãos competentes, desse saber. Um exemplo emblemático disso é o caso do “[...] haitiano que havia estudado e concluído o curso de medicina na República Dominicana e, mesmo portando toda a documentação, não podia exercer a sua profissão, devido a esses entraves burocráticos.” (Cotinguiba, 2014, p. 73).

Outro fator que incide e dificulta ainda mais o acesso e a permanência do imigrante no sistema educacional brasileiro de nível superior é a carga excessivamente pesada de trabalho que muitos haitianos se impõe para sobreviver e auxiliar, na medida do possível, os familiares que permaneceram no país de origem. Como atesta um deles, que reside em São Paulo:

[...] a situação do haitiano que trabalha aqui no Brasil é complicada para fazer um curso, porque a gente trabalha oito horas por dia. E sim, ele quer ganhar horas extras para ajudar a sua família e talvez ele vai sair às 8 ou 9 horas da noite. Como essa pessoa vai ter tempo para fazer faculdade? (Fernandes, 2014, p. 83).

Para Cotinguiba (2014, p. 79), “[...] os desafios que os haitianos encontram no Brasil, no campo da educação, apresenta um quadro flagrante da ausência de uma política de imigração e, neste caso, de um despreparo quanto a esse fluxo migratório.” Afinal, muito mais do que o acesso a um benefício, a educação passou a ser considerada pelo imigrante haitiano como o portal da esperança, a partir da qual se torna possível vislumbrar um novo patamar de possibilidades e, conseqüentemente, de uma nova condição de vida humana, com maior dignidade e potencialidade de ascensão econômica, social e cultural para si e para os seus.

7 Considerações finais

Tecer as considerações finais não significa, de modo algum, dar o assunto por encerrado. Ao contrário, o intuito por vezes é indicar a magnitude, a complexidade e a necessidade, portanto, de avançar no aprofundamento da pesquisa e da discussão em torno do tema. Nesse caso específico, do fenômeno da imigração haitiana no Brasil e sua interface com a educação.

Para além de um mero fluxo natural de mobilidade humana, o atual fenômeno migratório global tem se revelado como um reflexo de questões mais amplas e complexas, tais como as assimetrias socioeconômicas, as desigualdades e injustiças sociais, além de conflitos étnicos e catástrofes naturais que assolam países e continentes, de uma forma ainda mais incisiva e perversa, a começar pelos mais pobres e miseráveis do planeta.

Frente a esse cenário, mas de modo particular, no que tange à presença do imigrante haitiano em solo brasileiro, há de se perguntar: e o que a educação, enquanto mecanismo privilegiado de transformação humana e social, tem haver com isso? Compete à educação encontrar e apresentar caminhos e/ou soluções para tal problemática?

Possivelmente, a educação, enquanto saber instituído, não possui todas as respostas. Até porque, estas estão permanentemente em fase de construção. No entanto, é do campo do saber que, a partir de reflexões contextualizadas e aprofundadas, desdobradas em linguagem acessível e assimilável, se espera um fecho de luz a clarificar as mazelas que afligem as sociedades contemporâneas, problematizando diálogos de enfrentamento e superação dessas mesmas mazelas.

É essencialmente nesse sentido que cabe à educação não se eximir de assumir o seu papel, nem mesmo de ofertar a sua parcela de contribuição, no intuito de fomentar e favorecer o acesso e a permanência do imigrante haitiano em solo brasileiro, bem como o seu ingresso e pleno desenvolvimento nos espaços institucionais de educação de nível superior do País.

Referências

ANNAN, Kofi. **Deslocados**. 2017. Disponível em: <<http://controversia.com.br/2705>>. Acesso em: 7 ago. 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BORDIGNON, Sandra de Ávila Farias. **Inserção dos imigrantes haitianos nos contextos educativos escolares e não-escolares no Oeste Catarinense**. 2016. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2016.

BOURDIEU, Pierre (Coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CASTRO, Josué de. **Ensaios de Geografia Humana**. São Paulo, Brasiliense, 1966.

COTINGUIBA, Geraldo Castro. **Imigração haitiana para o Brasil** – a relação entre trabalho e processos migratórios. 2014. 155 f. Dissertação (Mestrado em História e Estudos Culturais) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014.

COTINGUIBA, Marília L. Pimentel; COTINGUIBA, Geraldo Castro. Imigração haitiana para o Brasil: os desafios no caminho da educação escolar. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 33, jul./dez. 2014.

FERNANDES, Duval; CASTRO, da Consolação Maria. **Estudos sobre a Migração Haitiana ao Brasil e Diálogo Bilateral**. Belo Horizonte, 2014.

GONZALEZ, Amelia. Seca na África deixa 42 milhões sob o risco da fome. **Globo**, 8 de jun. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/natureza/blog/nova-etica-social/post/seca-na-africa-deixa-42-milhoes-sob-o-risco-da-fome.html>>. Acesso em: 7 ago. 2017.

MAGALHÃES, Luís Felipe Aires. O Haiti é aqui: primeiros apontamentos sobre os imigrantes haitianos em Balneário Camboriú – SC – Brasil. **PerCursos**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 223-256, jan/jun. 2014.

MARTINS, João Carlos. **Programa do Jô Soares**. 2015. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/4686554/>>. Acesso em: 21 ago. 2018.

MILESI, Rosita; ANDRADE, Paula Coury. Apresentação. In: OLIVEIRA, Adriana Capuano de et al. (Org.). **Refúgio, Migrações e Cidadania**. Brasília: Instituto Migrações e Direitos Humanos, 2015. (Cadernos de Debates, n. 10).

PAPA FRANCISCO. Movimento global da Imigração. **Revista Ave Maria**, São Paulo, ano 118, jun. 2016.

PARISE, Paolo. Movimento global da Imigração. **Revista Ave Maria**, São Paulo, ano 118, jun. 2016.

RENZI, Matteo. ‘O Mediterrâneo é um cemitério’, diz Papa sobre os imigrantes. **Globo**, 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2016/09/o-mediterraneo-e-um-cemiterio-diz-papa-sobre-os-imigrantes.html>>. Acesso em: 1 fev. 2017.

WORLD BANK. **The Migration and remittance fact book**. 2011. Disponível em: <<https://siteresources.worldbank.org/INTLAC/Resources/Factbook2011-Ebook.pdf>>. Acesso em: 7 ago. 2017.

ZAMBERLAM, Jurandir et al. **Os novos rostos da imigração no Brasil**: haitianos no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Solidus, 2014.

_____ et al. **Migrações no Rio Grande do Sul**: Algumas respostas aos desafios da mobilidade humana (1945/2015). Porto Alegre: Solidus, 2016.

Contribuição do campo da formação de professores para formação de extensionistas rurais

Juliano Vitória Domingues

Leonel Piovezana

1 Introdução

Há quase meio século, teóricos da comunicação vêm reforçando a ideia de que a atuação da extensão rural deve agir em uma educação por meio da dialogicidade, mudança paradigmática em relação à difusão de informações (Freire, 1983; Bordenave, 1998). Essa educação teorizada, implícita na ação de extensão, tem dificuldades de se efetivar, mesmo dos movimentos como o repensar extensionista (Silveira, 1993) e da política pública nacional (Brasil, 2010).

Gerhardt (2014) nota que a extensão rural, pela configuração dessa nova política pública, continua numa trajetória contraditória de pensamento no uso da retórica messiânica, de uma salvação sustentável pela transição agroecológica. Pensávamos que apenas poderia se pressupor tal contradição nas teorias difusionista que buscavam sua reformulação, mas não nas agroecológicas. No entanto, a condição de formação de extensionistas promove um caráter ainda tecnicista e individualista, mesmo referenciados nesse novo paradigma (Callou et al., 2008)

As perspectivas teóricas de educação podem nos auxiliar no campo de estudo da extensão rural, para que ela não seja apenas instrumento da atuação para uma evolução modernizante da sociedade. Por isso, a referência de teorias educativas para extensão rural precisa ser

primeiramente conceitual, para que possamos compreender as ações e as consequências dos posicionamentos.

Visualizando tal cenário, a pesquisa referência de Callou e colaboradores (2008) possibilitou um entendimento de como estava a formação dos extensionistas para a atuação, sintetizando um estado da arte que se configurava o ensino de extensão rural no Brasil. Afirmam, diante dos avanços da disciplina e da atuação, que os conteúdos divergem da metodologia e da interdisciplinaridade planejada. Apontam que os clássicos latino-americanos contemplam quase todas as disciplinas; no entanto, os estudantes ainda apresentam um caráter tecnicista e individualista, contrariando expectativa das obras estudadas.

Diante dessa situação, parece-nos que a formação não deve se adequar às problemáticas socioeconômicas vistas como naturais e modernizantes, ela deve anunciá-las em crítica. Consideramos que assim poderá tratar a situação como problema de estudo, ou de enfrentamento teórico à realidade, na expectativa de visualizar outras alternativas.

Considerando o campo de pesquisa da formação de professores como um espaço e movimento que reconfigura as condições do ensino e da educação (André, 2010), temos uma possibilidade de compreender uma dinâmica educativa da formação de extensionistas.

É nesse contexto que o objeto de estudo da formação se insere. Para nós, aparece como entrave no processo formativo a contradição de uma formação holística para um agir instrumental da extensão rural. Assim, poderia a extensão rural possibilitar uma formação coerente com as atuações pelos agrônomos educadores diante de uma contribuição do campo da formação de professores?

Para isso, buscamos revisar os conceitos do campo da formação de professores, de professor reflexivo, intelectual crítico e autônomo, e relacionar ao campo da extensão rural. Pretendemos uma aproximação de campos educativos, no caso a formação de professores e a formação

de extensionistas, para verificar quais elementos podem contribuir para uma educação crítica na extensão rural.

2 Metodologia

Para refletir de forma crítica o processo de formação dos extensionistas rurais fizemos uma revisão teórica dos conceitos do campo da formação de professores. Realizamos uma pesquisa bibliográfica em base na discussão realizada no componente curricular Formação de Professores: tendências atuais, ministrada pelas professoras Luci Bernardi e Nadir Delizoicov, do Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação da Unochapecó, com artigos e livros referentes à temática.

Equipamos os sujeitos professores e extensionistas para permitir a comparação entre os campos no argumento de que ambos são educadores. O primeiro atua na educação formal e o segundo na educação não formal, a extensão rural.

A estrutura do texto está construída em três momentos. No primeiro momento retomamos os termos de professor técnico, reflexivo, autônomo e intelectual crítico. No segundo momento apresentamos a questão da formação da extensão e correlacionamos as problemáticas dos campos temáticos buscando possibilidades de superação da formação desses educadores. Por fim, apresentamos uma síntese sobre o que foi expresso no decurso, verificando as possíveis interações de distintas áreas educativas.

3 Fundamentação teórica dos conceitos da formação de professores

Podemos pensar que poucos intelectuais que fazem um movimento de refletir sobre sua ação e que estão baseados em argumentos que con-

siderem verdadeiros poderão afirmar o fundamento do ativismo, tanto menos, do verbalismo. Essa capacidade de segmentação, de disjunção de uma dicotomia que nos parece indivisível e dialética, a teoria e a prática, retorna realmente a um problema num campo de atuação cada vez mais confuso. Se há uma agronomia tão fortalecida num cenário brasileiro que se empolga com suas conquistas, há por outro lado um setor que não se conforma com as precariedades dessas mesmas conquistas, digo aqui para ficar claro, primeiro, do nível de exportação de *commodities* agrícolas em referência ao produto interno bruto brasileiro (Buainain et al., 2014, p. 16), e do constante aumento do número de uso de agrotóxico, da escassez de terra agrícola, da falta de mão de obra e da redução da biodiversidade.

Ocorre, cada vez com mais participantes, uma tendência que se apresenta como resistência, anunciando a dicotomia nas ações dos engenheiros agrônomos, a exemplo das obras de Bordenave (1998) e Gerhardt (2014). Não há obviamente que se dissolver ou se planificar as dicotomias, parece-nos mais racional que se entenda os pressupostos que orientam as ações. Por isso, uma contradição de uma formação holística que anuncia Callou e colaboradores (2008), que tem levado para uma ação instrumental, não parece proporcionar as devidas condições para efetivar a atuação holística.

Temos de atentar que os momentos de um professor com seus estudantes no processo de ensino aprendizagem, e de um extensionista com os camponeses se dão em espaços distintos com metodologias nem tão distintas. Então, o que se pode mais aproximar da atuação de um professor a um extensionista? Ora, são os processos intencionais de inter-relação dos sujeitos, educando e educador, que se pode promover a educação, tanto faz o modelo, formal, não formal ou, até mesmo, informal, se se sabe dos interesses a que se quer chegar com o processo educativo, ou que a própria educação possa criá-lo e recriá-lo. Todavia, sabemos quais são esses interesses, ou melhor, os sujeitos da educação em interação sabem?

Para as referências do campo temático de formação de professores, o debate em torno dos conceitos de estudo teve referência com uma epistemologia da prática de Schön (2000). O autor vai criar um conceito de profissional reflexivo, pela necessidade de se estabelecer processos não mecânicos do ensino. O professor aplicava aulas, como um técnico, prescrevendo sua técnica com uma ordem pré-estabelecida e inquestionável, com base num currículo normativo. Para ele, esse tipo de profissional não dava conta de questões emergentes.

O conceito de professor reflexivo tinha como base uma reflexão sobre a reflexão na ação. Um professor como pesquisador de sua prática, com uma capacidade criada pelo currículo e com condições de refletir teoricamente sobre a ação, uma proposta de uma epistemologia da prática, na reflexão, análise e problematização para construção do conhecimento. Esse conceito vai alterar a ideia de que o professor é mero intermediário do conhecimento (Pimenta; Ghedin, 2012).

Segundo os autores, o conceito de professor reflexivo abriu um campo fértil de estudos sobre o tema, reverberando em diversos locais que contemplavam a temática. Ganhou força principalmente a ideia de formação contínua na escola, articulada com a universidade.

Após uma discussão acadêmica com a problematização da reflexão na docência, surgem as primeiras críticas e avanços teóricos à concepção. A questão era verificar como tem sido a atuação desse profissional que é reflexivo, ou seja, o que ele está refletindo? Ele tem condições para exercer a capacidade de refletir que aborda Schön?

São com base nessas questões que Pimenta e Ghedin (2012) vão apontar algumas preocupações com as ideias que vincula o termo de professor reflexivo ao praticismo, ao individualismo e ao modismo. Ao praticismo porque, por ser um humano, o professor tem o atributo inato de refletir, então, se age por ação humana, reflete por agir, portanto, basta a prática. Ao individualismo porque não precisa partilhar de suas reflexões,

basta fazê-las no seu mundo e a partir daí transformar suas ações, numa reflexão sobre si próprio. E ao modismo por uma apropriação banalizada do termo e de uma ação que todos fazem. “Essa massificação do termo tem dificultado o engajamento de professores mais críticos, reduzindo-as a um fazer técnico.” (Pimenta; Ghedin, 2012, p. 27-28).

Numa visão que a princípio é ampla, mas que abre brechas a problemas de reducionismo e individualismo, também não permitiu um avanço de uma educação efetiva baseada na coletividade, na teoria e na prática interligadas, nos redimensionamentos e ressignificados do ato de aprender e ensinar. Contudo, as questões e as teorias afirmadas por Schön (2000) permitiram uma base de pensamento para estimular a capacidade de refletir dos professores e uma ideia de concepção da solução técnica, podendo se questionar, a partir das evidências: o que é a reflexão desse profissional ou o que ela pode vir a ser, quais as suas potencialidades e debilidades?

Pimenta e Ghedin (2012) descrevem uma nova dimensão que perpassa o ato intencional de refletir. A reflexão não imana ao ser humano na sua capacidade intelectual, e ele, sabendo disso, deve fazer o necessário esforço para garantir as melhores condições para possibilitar essa atividade. Ela implica uma abstração necessária numa referência e uma imersão reflexiva no mundo concreto, da existência, repleto de interesses, normas, verdades e falsidades. Busca também estabelecer escolhas e limites políticos, institucionais e teóricos, possui uma perspectiva crítica, fazendo uma crítica da crítica, jamais para prejudicar o outro. A crítica está na dimensão dos conteúdos expressados pelos seres humanos, quando a expressão tende a ser certa ou errada, permanece no plano de conteúdo, não transcende ou sobrepõe os que expressam. A crítica expressa, ressignifica o ato educativo do ser humano, não dele em si, é a escolha da ação que pertence à identidade, mesmo que contemple a concepção do grupo.

Evidenciamos uma articulação entre a prática docente reflexiva, práticas cotidianas e os amplos contextos, gerando a característica de um ensino como uma prática social concreta. Nada mais do que uma interpretação profunda e rigorosa da realidade com uma atuação com coerência ética.

Disso surge uma necessidade de entender o conceito de professor reflexivo que não deixe análises levianas. Zeichner e Liston (1991 apud Contreras, 1997) formulam algumas perspectivas para ampliar o alcance do entendimento: uma prática reflexiva deve se centrar no exercício do professor e nas condições sociais das comunidades; o reconhecimento do ato político da docência, desdobrando para democracia e para emancipação; e a consideração de que a prática reflexiva enquanto prática social só pode ser realizada em coletivo. Essa condição social, política e interativa configura um modo de agir distinto de um professor por si, na sua prática. Não há mais ação solipsista. Essa reflexão crítica numa atitude social potencializa processos de empatia, de ética e de justiça, e com maior proximidade da intencionalidade educativa com seres humanos em aprendizado.

Cabe visualizar que há um problema paradoxal em contexto, as finalidades pronunciadas pela educação formal discursam sobre a preparação da vida adulta, crítica e plural, e o trabalho docente e a escola se estruturam para negar essa finalidade. Além de que, uma evolução progressiva da educação nas relações sociais e institucionais não acontece com naturalidade, “[...] são processos contínuos de descobrimento, de transformação das diferenças de nossas práticas cotidianas.” (Pimenta; Ghedin, 2012, p. 33).

Verificando os limites que existiam entre o professor reflexivo semelhante ao pesquisador, e, sobretudo, do profissional técnico, conforme a debilidade do professor reflexivo se questiona firmemente:

¿Qué hace pensar que la reflexión docente conduce por si mismo la búsqueda de una práctica educativa más igualitaria y liberadora, y no al contrario, a la realización y al perfeccionamiento de exigencias institucionales y sociales que podrían ser injustas y alienantes?¹ (Contreras, 1997, p. 98).

Giroux (1988), defendendo um ponto de vista de educadores radicais que precisam construir uma linguagem que considere os professores como intelectuais transformadores, cria outro conceito que possa contemplar as dimensões críticas, que contemple as lacunas da individualidade e da história, sem deixar de lado a reflexão, mas orientar o caminho para sua política libertadora.

O autor aprofunda seus conhecimentos pelas obras de Antonio Gramsci, com a referência do intelectual orgânico. Na ideia da teoria crítica apresentada à prática educativa, o autor conceitua que o professor deve agir e pensar como um intelectual crítico. Busca ajudar os professores a desenvolverem uma apreciação crítica da situação em que se encontram, questionando a concepção de sociedade, de escola e da educação, com um compromisso de transformação do pensamento e das práticas dominantes.

A ideia do intelectual crítico seria de uma autoridade emancipadora, ligada às questões da racionalidade iluminista de liberdade, igualdade e democracia. Seria necessária a oposição às concepções puramente técnicas, uma prática intelectual crítica relacionada com os problemas da vida diária das pessoas e uma compreensão das circunstâncias, desenvolvendo com os alunos e as alunas as bases críticas para a transformação das práticas sociais. Fica claro que existem referenciais políticos e morais da ação desse profissional (Giroux, 1988).

1 “O que faz pensar que a reflexão docente conduz por si mesmo a busca de uma prática educativa mais igualitária e libertadora, e não o contrário, a uma realização e o aperfeiçoamento de exigências institucionais e sociais que poderiam ser injustas e alienantes?”

Como explica Contreras (1997), o intelectual crítico tem que obter um controle sobre o trabalho e ensinar a pedagogia crítica, com uma tarefa fundamental de abrir a prática educativa a outros grupos da sociedade que tem voz na comunidade. Alertando que são os movimentos sociais que criam a democracia, e não a escola. Assim, a tarefa desse profissional é de:

Elaborar tanto la crítica de las condiciones de su trabajo como un lenguaje de posibilidad que se abra a la construcción de una sociedad más democrática y más justa, educando a su alumnado como ciudadanos críticos y activos, y comprometidos en la construcción de una vida individual y pública digna de ser vivida, guiados por los principios de solidaridad y de esperanza.² (Contreras, 1997, p. 120).

Essa posição de Giroux (1988) se articula com questões de cidadania, democracia de solidariedade e emancipação individual e social.

Segundo Contreras (1997), o problema do conceito de intelectual crítico é que ele não expressa as dificuldades sociais, institucionais e históricas que enfrentam os educadores e, ainda, não expressa as conexões com as experiências concretas dos docentes com as possibilidades reais de execução. A falta de prova e de descontextualização dos profissionais pode remeter a um idealismo e um discurso sem pretensões que consideram a problemática realidade.

Uma síntese que se pode fazer é de uma composição dos conceitos na ideia de que uma concepção emancipadora da prática, adicionada a uma emancipação dos educadores como intelectuais críticos, necessita de uma constituição de processos colaborativos para uma reflexão

2 “Elaborar tanto a crítica das condições de seu trabalho com uma linguagem de possibilidades que se abra a construção de uma sociedade mais democrática e mais justa, educando o alunado como cidadãos críticos e ativos, e comprometidos com a construção de uma vida individual e pública digna de ser vivida, guiados pelos princípios de solidariedade e esperança.”

crítica. Nessa ordem da prática, envolvida com sujeitos críticos emancipados, poderá constituir uma ação colaborativa com processos de reflexão crítica. Não se destaca o professor como centro, individualizado e reflexivo. O processo educativo só pode ser reflexivo quando colaborativo e quando consciente, ou, pelo menos, consciente de sua alienação e promotor de possibilidade de emancipação. Para Kemmis (1987 apud Contreras, 1997), refletir criticamente significa colocar-se no contexto da ação, na história da situação, participar em uma atividade social e tomar postura diante dos problemas.

Há uma apresentação metodológica para a reflexão crítica que se aproxima do conceito de intelectual crítico, descritas em seis etapas: a) capacitar para ver a natureza da dominação ideológica; b) descobrir as interpretações e mundo dos sujeitos; c) investigar as condições de restrições históricas; d) conectar as condições com as forças contemporâneas; e) separar as contradições das ações atuais; e f) usar formas educativas e capacitadoras da práxis (Comstock, 1982 apud Contreras, 1997).

As bases de uma concepção da reflexão crítica provêm da teoria crítica descrita por Habermas (2012). Esse autor vai defender uma ideia de uma razão comunicativa que buscará acordos intersubjetivos com base em pretensões de validade e veracidade e baseado em normas. Ele afirmará que existem algumas dificuldades ou divergências pertencentes à linguagem, essas divergências da comunicação ocorrem pela distorção da linguagem ou pela coação de agentes comunicantes. Há que se buscar uma racionalidade crítica que não aja na coação dos sujeitos, com base na argumentação intersubjetiva para compreensão, pertencente, sobretudo, a uma moral validada e crítica. Diante dessa situação, poderá educar e emancipar os dialogantes à medida que consegue desvelar as situações de opressão e coação. Há uma convicção de que é possível dispor de posições técnicas capazes de apontar as distorções ideológicas as quais se encontram submetidas os grupos sociais (Contreras, 1997)

além de dar suporte teórico para a definição das identidades profissionais (Boufleuer, 1997).

Não obstante, Ellsworth (1989) apresenta sua crítica a essa epistemologia. Em sua opinião, essas pedagogias alimentam ideais sociais sobre um falso argumento da racionalidade iluminista de que é possível construir uma perspectiva crítica de uma educação e de sociedade que permite se liberar de todas as opressões e dependências. A autora ainda faz uma indagação contundente: “What diversity do we silence in the name of ‘liberatory’ pedagogy?”³ (Ellsworth, 1989, p. 299). Para ela, não há outra saída senão a aceitação de que todo o conhecimento é problemático e parcial.

Todavia, parece que o conhecimento, mesmo que problemático e falível da epistemologia da teoria crítica, é, sobretudo, sua visão que torna capaz de se abrir à condição inerente do conhecimento e das relações sociais, a saber, a virtude política (Contreras, 1997) e sua racionalidade comunicativa (Habermas, 2012). Pois mesmo parcial, é nessa compreensão que é possível dialogar e buscar espaços coletivos de reivindicação da igualdade, justiça, liberdade e solidariedade.

É a partir das considerações de que é necessária uma perspectiva de autonomia para aceitar as diferenças e as variações de posições entre as pessoas, de verificar que possuímos limites. Por isso, podemos estar abertos a compreender mais, de perceber que a singularidade de situações nos direcionam a agir por questões éticas e morais, ligadas fundamentalmente a uma noção de compromisso para emancipação, de responsabilidade social. Segundo essa possibilidade, Contreras (1997) conclui que tratamos de uma autonomia de professores.

Sobre tal concepção, a autonomia de professores potencializa movimentos de ação com interação, buscando uma forma autoexigente e tra-

3 “Quais liberdades silenciemos em nome da pedagogia libertadora?”

balhosa da educação, rigorosa e libertadora. “La autonomía profesional pierde su sentido autosuficiente para acercarse a la solidaridad.”⁴ (Contreras, 1997, p. 141). Volta-se sempre à percepção da necessidade socializadora do ser humano, em que educar os outros também é se educar.

4 Discussões e correlações de problemas e possibilidades

Os conceitos apresentados tiveram um problema de delimitação mais coerente para dar conta de uma sociedade complexa como um todo, ao que trata de um princípio ético e moral e dos processos de envolvimento da diversidade e da desigualdade. Dessa construção social, podemos fazer uma correlação de problemas e de possibilidades para a extensão rural e os processos de formação de extensionistas.

O primeiro elemento problemático que se percebe na formação de professores é uma epistemologia baseada nas ciências da natureza, orientadora igualmente da extensão rural, proveniente das teses da física, de medição, de causa e efeito, de neutralidade do autor: o positivismo. Era a visão científica e hegemônica que ditava o conhecimento, como aconteceu na educação e na produção agrícola com o movimento da revolução verde. Apesar da diferença do conteúdo e da intencionalidade, o professor e o extensionista, nessa visão, são ambos técnicos, que tem sua função fundamentalmente de mediação de um conhecimento feito pela pesquisa científica. Pela publicação dos resultados, bastava seguir a metodologia da pesquisa para termos os mesmos resultados na sala de aula ou num campo de cultivo.

4 “A autonomia profissional perde seu sentido autossuficiente para se envolver de solidariedade.”

Como bem afirmado por Freire (1983), as abordagens que atuam numa consideração apenas de recursos materiais, como produtos, numa atitude de neutralidade da ação, como um processo de domesticação dos sujeitos, não pode ser uma atitude de um técnico, e sim de um tecnicista. As considerações de respeito à cultura e ao contexto histórico e concreto, com ação ética, deve ser fundamentalmente a ação de um técnico. Como agente de transformação, não atuará com as técnicas puras, produzirá, em conjunto com os camponeses o processo dialógico, os conhecimentos e as técnicas necessárias ao apropriado ambiente educativo.

A ação puramente técnica do professor e do extensionista baseada num racionalismo instrumental das ações, estruturadas por uma via hierárquica e unilateral, poderia dar conta de situações problemáticas se todo conhecimento estivesse disponível e se o padrão fosse possível. No entanto, nem informação e muito menos conhecimento estarão disponíveis em sua totalidade às ações de mediado; há que se considerar a consciência finita do ser humano e de suas obras, nesse caso o próprio conhecimento. Se considerarmos a realidade isenta de problemas, mesmo assim, haverá uma quantidade incalculável da diversidade possível, tanto na área da educação como no rural, pois os processos são identitários e históricos, não estão predefinidos. E ainda quando aparecem, como aponta Schön (2000), situações singulares ou duvidosas, como haveria de proceder o profissional que não pode recorrer a um conhecimento científico inexistente? Em virtude dessa compreensão, duas considerações racionais podem ser feitas, ou haveria uma opção adotada pela atitude de ignorância da situação ou, pior que isso, de negligência. Nenhuma delas parece coerente com uma atitude prudente do profissional técnico.

O segundo ponto que parece problemático e que corrobora com as ações tanto de professor ou extensionista como técnico é o papel de mediação do conhecimento. Na atitude técnica, o extensionista estenderá o conhecimento ao agricultor (Bordenave, 1998), e o professor aplica-

rá regras tecnológicas para satisfazer o objetivo da educação dos alunos. A dificuldade dessa situação é a verdadeira neutralidade da ação, pois a falta de posicionamento vai configurar uma atitude totalmente segura, num sentido mais inquestionável do que alentador. Cabe a qualquer conhecimento e a qualquer pessoa como também a algum grupo social optar por um posicionamento ou, por não ter sua posição definida, estar em formação. No entanto, reproduzindo formas culturalmente políticas, jamais neutras.

Como uma ação intencional de intervenção, o educador não pode formar conforme sua posição política, numa domesticação dos educandos; ele deve alertar as posições que estão em confronto, colocando sua posição pautada no rigor, coerência e ética (Freire, 1996).

Um último ponto de correlação entre os campos temáticos que foi possível analisar é o que vemos avistando de contradição de conhecimento. O entendimento do fenômeno configura-se numa ação talvez falsamente esclarecida de um ator que promove uma comunhão do termo, a exemplo, de professor reflexivo, mas na sua ação, apesar das lacunas existentes em tal teoria, volta a atuar exatamente na abordagem a qual contraria, nesse caso, o professor técnico. Acontece que esse fenômeno ocorre na extensão da mesma forma como demonstrou o artigo de Callou e colaboradores (2008) sobre o ensino da extensão rural no Brasil, e como descreveu Boufleuer (1997) sobre a crise de referenciais da educação.

Percebemos que os extensionistas, orientados por uma política de desenvolvimento endógeno, atuavam ainda em processos, como diria Freire (1983), de invasão cultural. Isso porque, por pensar em trabalhar numa tecnologia sustentável como as teorias agroecológicas profetizam, fazem o mesmo processo de difusão, confundindo a abordagem utilizada para a mesma dos monocultivos de altas tecnologias. Estão novamente desconsiderando a história e a cultura, por impor uma decisão de moda, e não como são orientados para produzir processos endógenos.

Como poderíamos formar profissionais que atuariam de uma forma crítica se a formação de extensão rural já contempla estes conteúdos? Não haveria conjuntamente no processo de formação da extensão rural o fenômeno da contradição de conhecimento?

Verificando as possibilidades de uma correlação entre os campos temáticos, o primeiro elemento de integração é a compreensão de que os problemas são comuns. É somente a partir de uma visão integrada que se pode pensar que existirão possibilidades alternativas ao processo de construção de conhecimento. A epistemologia do positivismo, a contradição de conhecimento e o profissional com papel de mediação são visões de educação que cinjam a ignorância e a negligência do conhecimento, assim, como haveriam de ser princípios constitutivos de uma ação educativa?

Contrapor-se à razão iluminista e agir na veneração do inconsciente não parece, a princípio, uma alternativa a um trabalho colaborativo. Uma forma racional de se pensar como o trabalho ocorrerá entre os agentes da transformação tende a possibilitar o pensamento a favor da prática, uma reflexão da ação (Schön, 2000). No entanto, uma razão dominante que forneceu o suporte para uma epistemologia positivista também não possui os elementos de um trabalho colaborativo. A teoria crítica referenciada por Habermas (2012), com uma ação racional e comunicativa, permite processos de emancipação dos sujeitos e da prática, numa capacidade de promover o aprendizado de uma forma coletiva, buscando pela argumentação a transformação do mundo. Caracteriza-se “[...] como reflexo capaz de explicar o processo de produção e reprodução da sociedade de tal modo que se tornem compreensíveis as razões que causam as situações patológicas que marcam essa mesma sociedade.” (Boufleuer, 1997, p. 11-12). Ela possibilita uma educação em busca de uma liberdade da coação e da opressão para envolver cada vez mais a diversidade, contemplando as identidades culturais da humanidade.

Interessante verificar que o conceito de professor vai alternando, até chegar a uma ideia de autonomia. Percebemos que há um avanço crítico de cada situação. À medida que se reflete sobre a concepção de ação, junto dela surgem as lacunas que esta construção não edificou. A princípio aparece, após a reflexão, uma característica complexa das relações educativas, e isso remete a um princípio que começa a ser discutido desde o profissional técnico. A crítica do conhecimento se mostra como um elemento fundamental para a sua produção, juntando outra característica, a de movimento. E, como afirma Contreras (1997), não há nada de naturalizado, pois é trabalhoso e autoexigente essa capacidade crítica dos seres humanos, por isso ela deve ser antes de tudo aprendida e ensinada.

A possibilidade de usar uma concepção de autonomia para uma atuação educativa, como vimos, não pode estar empregada no uso do modismo do termo, tem de perpetuar com coerência entre uma prática e sua derivada teoria. O ressurgimento da complexidade aliada a uma incompletude de uma atuação vai permitindo processos permanentes, de ensino e de aprendizado, já que alia uma atuação a uma análise internalista e externalista, com sentido comunicativo e, por conseguinte, dialógico, sem deixar de representar uma parcialidade da educação. Há que se permitir que a solidariedade de uma autonomia facilite a emancipação de uma sociedade autônoma. Nesse rumo, o movimento dialético do diálogo começa e perpassa cada vez mais aos processos teórico-prático, de fala e de escuta, de pausa e de movimento, que participam da produção de conhecimento, não apenas científico, como empírico e popular.

Entendendo essa dinâmica de possibilidades entre uma integração entre formação de professores e formação de extensionistas podemos indicar um movimento que pareceu incoerente. Não há como ainda falarmos em uma extensão rural e afirmar suas concepções como processos holísticos de formação e de atuação, se o próprio conceito no ponto de vista gnosiológico já afirma o contrário (Freire, 1983). Deve-

mos propiciar que os processos educativos partilhem de metodologias dialógicas e afirmar a linguagem como o meio desse acontecimento que, para tanto, são ações comunicativas.

5 Considerações finais

Percebemos que a educação não está vinculada a um processo apenas formal de uma instituição num ambiente específico, mas também na possibilidade conjunta com processos educativos não formais e formais. A educação vai se materializar em momentos dialógicos intencionais, de fala e de escuta, buscando um objetivo de interesse comum, por meio de uma linguagem. Essa noção pode transformar as atitudes dos educadores envolvidos para uma ação comunicativa, desdenhando o mecanicismo.

É na aproximação de uma função educativa que se verifica as ações de extensionistas e professores num mesmo plano conceitual. E isso aparece quando os campos de pesquisa evidenciam que as problemáticas vivenciadas por essas profissões são semelhantes, apesar de suas especificidades. Por isso, as capacidades reflexivas que foram aprendidas no campo da formação de professores servem de suporte para as possibilidades de se pensar numa extensão rural que permaneça num campo coerente entre teoria e prática, entre intenção, reflexão e ação, que aponta para sua história e a refaz a cada atitude prática.

No plano de coerência, as falhas do positivismo e de epistemologias que não exerceram noções suficientemente estabelecidas se mesclam em processos de deficiência e, ao mesmo tempo, apontam para constituições que deem conta de uma visão incompleta e formativa. É nessa possibilidade de inacabamento do ser humano e de suas obras que a teoria crítica se mostra uma base epistemológica. Referencia a racio-

nalidade como uma experiência processual, de aprendizado pela ação comunicativa, dessa forma, dialógica e inclusiva da diversidade.

Para tanto, poderíamos considerar que uma formação coerente, de uma autonomia do profissional que sustente uma visão política não coativa, numa razão comunicativa, estabelece contribuições conceituais para ambos os campos de pesquisa estudados, principalmente porque vai mostrar o âmbito do movimento. O movimento dá sentido à história que se refaz e que partilha não de resultados ou produtos da ação, mas um constante movimento do fazer numa condição específica do raciocínio e da capacidade intelectual dos sujeitos envolvidos.

Referências

ANDRÉ, Marli. Formação de Professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **Além dos meios e mensagens**: introdução à comunicação como processo, tecnologia, sistema e ciência. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa**: uma leitura de Habermas. Ijuí: Unijuí, 1997.

BRASIL. Lei n. 12.188, de 11 de janeiro de 2010. Institui a Pnater e Pronater, cuja formulação e supervisão são de competência do Ministério de Desenvolvimento Agrário. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 jan. 2010.

BUAINAIN, Antônio Márcio et al. (Org.). **O mundo rural no Brasil do século 21**: formação de um novo padrão agrário e agrícola. Brasília: Embrapa, 2014.

CALLOU, Angelo Brás Fernandes et al. **O estado da arte do ensino da Extensão Rural no Brasil**: relatório de pesquisa. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

CONTRERAS, José. **La autonomía del profesorado**. Madrid: Morata, 1997.

ELLSWORTH, Elizabeth. Why doesn't this feel empowering?: working through the repressive myths of critical pedagogy. **Harvard Education Review**, Madison, 59, n. 3, p. 297-324, ago. 1989.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERHARDT, Cleyton Henrique. Tautologia e retórica messiânica da “transição agroecológica” na “nova extensão rural”. **Extensão Rural**, Santa Maria, v. 21, n. 3, p. 9-43, jul./set. 2014.

GIROUX, Henry. **A escola crítica e a política cultural**. Tradução de Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1988. v. 2.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social**. Tradução de Paulo Astor Soethe. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. v. 1.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVEIRA, Ada Cristina Machado. O repensar extensionista: a dialógica freireana e a tecnocracia modernizante na agricultura brasileira. **Ciência Rural**, Santa Maria, v. 23, n. 1, p. 87-94, jan./abr. 1993.

Práticas pedagógicas do movimento das mulheres camponesas em contextos educativos

Marinês Rosa Palavicini Sotili

Leonel Piovezana

1 Introdução

Em 2017, Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) completou mais de três décadas de existência: 33 anos de história. Durante esse período, o movimento desenvolveu práticas pedagógicas que consideramos, podem contribuir nos processos de ensino-aprendizagem da educação formal. Problematicamos: Como as práticas pedagógicas do MMC podem contribuir com processos educacionais?

A motivação como pesquisadores em estudar as práticas desenvolvidas pelo MMC/SC e o percurso em que as mulheres trilham na busca e produção do conhecimento, verificando se essas práticas contribuem nos processos da educação formal, se dá pelo fato do envolvimento como militante e como professora e pedagoga da educação básica das redes públicas de ensino.

As mulheres camponesas, organizadas no Movimento, buscam construir relações dialógicas de troca de experiências, de pesquisa, de produções alternativas de subsistência, que, nos dizeres de Arroyo (2014), forjam novas pedagogias e novos conhecimentos.

Os movimentos de resistência a toda forma de subalternidade até pedagógica não se limitam a criticar e desestabilizar as bases da pedagogia hegemônica, mas constroem e

afirmam Outras Pedagogias. Um processo que se prolonga nos atuais movimentos sociais, nos dias de estudo, nos temas geradores, nas oficinas da Universidade Popular dos Movimentos Sociais e de tantos centros e escolas de formação. Processos densos de construção de reflexões, saberes, leituras de mundo e de si mesmos. De comunidade de uma longa história de construção de Outras Pedagogias. (Arroyo, 2014, p. 30-31).

Arroyo (2014) escreve que o processo formativo dos movimentos sociais e populares, no nosso caso, do MMC, provoca as mulheres a pensarem as relações que constroem, seja na família, seja na comunidade ou sociedade. Entende-se que é na relação com o outro que aprendemos. Assim, as mulheres camponesas organizadas no Movimento produzem coletivamente sua história que se mistura com lutas, conhecimentos, aprendizagens e ressignificações de conceitos e práticas. É a percepção, a leitura que vai fazer perceber e reinventar o conjunto de ações, reflexões, pensamentos e apontar caminhos para aquilo que é necessário.

Percebemos no Movimento uma visão ampla em educação, e parte dos sujeitos o compromisso de luta pelo direito à educação. Isso emerge na luta por uma sociedade justa, humana e mais igualitária. As mulheres camponesas foram historicamente excluídas do processo de educação política formal, e quem teve acesso recebeu uma educação elitizada com base na educação urbanizada. Como filha de camponeses, a educação escolar que tive foi feita com educadores não habilitados, com conteúdos descontextualizados ou culturalmente elitizados, digo, com interesses de grupos econômicos dominantes.

O MMC nos mostra que é na consciência dessa luta pela vida digna camponesa que nasce o anseio por novas pedagogias, que tem como meta o conhecimento da realidade, visando à construção de um mundo no qual todos possam realizar a sua humanidade, que Anísio Teixeira denominou “educação com justiça social” (Nunes, 2010, p. 62).

Porém, é preciso destacar que o MMC, e outros movimentos sociais populares, têm condições objetivas, no ponto de vista teórico, de contribuir com suas práticas educativas, para a formação nas universidades e nos espaços escolares. Percebemos que é devido à forte aposta no conhecimento integral, principalmente no sentido da construção das reflexões sobre as relações de igualdade de gênero, centrada na liberdade, e contrapondo-se, portanto, às contradições sustentadas pela ideologia de gênero neoconservador, centrada na família patriarcal e na exploração de classe, que buscamos esse estudo que possibilita um novo olhar educacional. Podemos dizer que o MMC busca parcerias com pesquisadoras(es), educadoras(es), lutadoras(es) e camponesas(es), no amplo debate, para juntas(os) construir alternativas de emancipação das mulheres.

Para Cinelli (2012), o MMC, como Movimento da Via Campesina brasileira, se assume feminista. Relata a autora que o tema gênero está em todos os conteúdos do processo de formação das lideranças do MMC. Elas, as mulheres partícipes do movimento, sentem a diferença nas relações familiares, seja nos conhecimentos relativos aos afazeres domésticos e da produção agroecológica, dos saberes específicos de mulher, sensíveis aos cuidados com a saúde das suas proles e são constantemente inibidas por muita atitude machista e autoritária. Na perspectiva construída pelo MMC, a luta das mulheres se fortalece quando agem com mais solidariedade, persistência, resistência, criatividade, autocrítica, assim superam o medo de ser dirigente e assumem espaços de decisões na família, na sociedade, possibilitando relações saudáveis e democráticas.

As mulheres camponesas, juntas ao Movimento e organizadas, podem garantir e assegurar direitos fundamentais, pois, segundo Gaspareto (2014): “Os direitos das mulheres são direitos humanos.” É uma luta de gênero e classe, quando defendem sua posição de mulher e exigem espaço de participação e reconhecimento do trabalho, e de respeito quanto a espaços de participação política e administrativa na

família, comunidade, município e sociedade, bem como no lar e espaços públicos, a exemplo de Câmaras de Vereadores ao Congresso Nacional. A inclusão das mulheres não acontece naturalmente, é fruto de muitos debates, leituras e persistência. Assim, organizadas, vão se incluindo e na pressão forjando espaços de participação coletiva, diminuindo o poder patriarcal centrado no homem e a opressão sentida pelas mulheres.

Para a elaboração deste texto, pesquisamos em teses e dissertações publicadas na Associação Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). No portal da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes) e do Grupo de Trabalho (GT). Analisamos as produções postadas por essas entidades e percebemos que nosso enfoque sobre as práticas pedagógicas educativas do MMC, fazendo possíveis apontamentos para a educação formal, são emergentes e carecem de estudos.

Freire (2001), em sua obra *Pedagogia do oprimido*, lembra da história de desumanização a que passam a classe trabalhadora, as pedagogias alienantes das escolas, também aponta para pedagogia da libertação, que está nos sujeitos engajados nos coletivos sociais. Entendemos que buscam democratizar os espaços educativos e compreendem que: “Todas as pedagogias fazem parte dessas relações políticas conflitivas de dominação/reação/libertação. Os movimentos sociais se afirmam atores nessa tensa história pedagógica.” (Arroyo, 2014, p. 29).

Outro aspecto que diz respeito à relevância social deste estudo é o debate de gênero que perpassa o processo formativo no MMC. Tempos em que presenciamos o avanço do neoconservadorismo exigem dos educadores(as) uma responsabilidade maior de repensar e reconstruir conceitos sem moralismo, mas com ética e responsabilidade científica.

Observamos as possíveis lacunas na produção científica existente sobre o MMC e as possíveis contribuições para a educação, em que, assim, segundo Bachelard (1989, p. 189), “[...] os projetos de pesquisa

deverão atender a lógica que sustenta a produção do conhecimento que emergem das experiências desenvolvidas pelo Movimento, que deverão estar a serviço da sociedade através da educação formal.”

Quanto à abordagem teórica, buscamos entender como as práticas pedagógicas do MMC vêm se desenvolvendo e de que forma podem contribuir para a formação básica nos processos educacionais. Definimos, em um primeiro momento, como estudo de casos históricos organizacionais e documentais, o qual, segundo Stake (1994, p. 236), “[...] caracteriza o estudo de caso não é o método específico, mas um tipo de conhecimento. Estudo de caso é uma escolha do objeto a ser estudado.” Nesse caso, nosso objeto de estudo são as práticas pedagógicas desenvolvidas junto ao MMC. Continua Stake (1994, p. 236): “[...] o conhecimento gerado pelo estudo de caso é mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor.” Para André (2005), Stake (1995) e Yin (2010), o estudo considerará a multiplicidade de aspectos que caracterizam o caso. O estudo de caso em que merece ser investigada no MMC serão as práticas pedagógicas. Utilizamos a pesquisa documental que:

É aquela realizada a partir de documentos contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...]. (Pádua, 1997, p. 620).

Pesquisamos em documentos escritos sobre o MMC, como dissertações, informativos, cartilhas, livros, relatórios, artigos e outros, que registram a história da luta e organização, de como as mulheres constroem o conhecimento, suas filosofias, quanto gênero e classe, a metodologia de trabalho, a fenomenologia (valores) e as pedagogias desenvolvidas ao longo dos 34 anos de existência.

Para Minayo (2012, p. 201),

[...] a pesquisa de campo pode ser entendida como qualitativa, podemos fazer os recortes teóricos correspondentes ao objeto de investigação, nessa pesquisa de campo abrange o Movimento de Mulheres Camponesas de Santa Catarina.

Via abordagem temática de Freire (2014), que tem como ponto de partida a realidade das camponesas, para conhecer a realidade e suas condições é necessário investigá-la. Numa dinâmica de ação, reflexão e ação.

Para Gamboa (2013, p. 57): “Utilizamos uma forma de relacionar o sujeito e o objeto do conhecimento [...]”: sujeito são as camponesas, o objeto é o Movimento e as práticas gestadas no âmbito do coletivo. O pesquisador também é sujeito, ao relatar sua experiência. Munarin (2011) afirma que Paulo Freire lança as bases da epistemologia para a educação do campo, nos reconhecemos no mundo no encontro com o outro, nascemos não como objeto, mas como sujeito da própria história. Assim, as mulheres camponesas, desde o momento em que se reconhecem sujeitas de suas vidas, buscam construir sua própria história numa diversidade sociocultural.

No sentido de contribuir para a compreensão dos fenômenos imersos na realidade, para Gadotti (1992), o método dialético busca estudar determinada realidade objetiva, analisando e problematizando, metodicamente, os aspectos e elementos contraditórios dessa realidade. Dessa forma, podemos relacionar as práticas educativas desenvolvidas no âmbito educacional com as práticas desenvolvidas pelas camponesas no Movimento.

O método do materialismo histórico-dialético dialoga com o sujeito, em relação ao objeto, querem apreender e são apreendidos nessa relação de observação. “Neste sentido entra a sensibilidade atenta do pesquisador, que interpreta os sinais, os registros e as informações.”

(Gamboa, 2013, p. 58). O materialismo histórico representa o caminho teórico que aponta transformação social. A dialética é a estratégia de compreensão da prática social empírica dos indivíduos em sociedade na relação teoria e prática, para além do científico, político-pedagógico.

Para Souza (2011 apud Munarin, 2011, p. 83), é preciso identificar as categorias, que estão sendo construídas na prática social coletiva. São categorias fluentes no Movimento: classe e gênero, entre outras, a que Martins (2007) vincula ao princípio da emancipação humana e social, as categorias construídas na prática social coletiva: “[...] emancipação, práxis, trabalho, autonomia, coletividade, autogestão, formação, movimento social e participação.” As dimensões são política, coletiva, sociocultural e pedagógica.

Apresentamos as práticas pedagógicas do MMC na produção e resgate das sementes crioulas; no cultivo de plantas medicinais e conhecimentos fitoterápicos; na produção de alimentos saudáveis; no mutirão em preparação para a festa de trinta anos do movimento; nas místicas e festas culturais. São práticas consideradas pedagógicas pelo MMC: os encontros de estudos, planejamentos anuais, assembleias municipais, estaduais e nacionais e os trabalhos de base, a luta pelos direitos, pelas melhores condições de vida para as pessoas. Essas práticas podemos constatar na organização do MMC e nas suas lutas de gênero e classe, bem como nas conquistas da aposentadoria especial para os camponeses, salário-maternidade, implementação do Sistema Único de Saúde (SUS), crédito agrícola para as mulheres camponesas, participação política das mulheres camponesas, construção de um projeto popular para o Brasil, no combate à violência contra a mulher e nas lutas em defesa da vida.

Nas considerações finais, dialogamos com o potencial educacional do MMC, evidenciando a capacidade e qualidade que se centram no trabalho coletivo desde sua criação até os dias atuais, primeiro semestre de 2017, centrado na realidade das camponesas, com projetos de edu-

cação popular, pensando uma sociedade justa e democrática entre homens e mulheres, com visão de educação libertadora, que entendemos ser referencial para a educação brasileira.

2 Movimento de Mulheres Camponesas e educação popular

Após a Segunda Guerra Mundial de 1945, começaram profundas mudanças na agricultura, como a denominada revolução verde no campo. Os produtos químicos usados na guerra, como os venenos, viram remédio para as plantas, assim inicia-se por volta de 1950 a modernização da agricultura tradicional brasileira. “Isso trouxe sérias consequências para a humanidade e para toda vida do planeta, pois especialmente durante a segunda guerra mundial foram fabricadas armas químicas e tanques de guerra para matar as pessoas.” (MMC, 2017, p. 7). Esse movimento, vindo dos Estados Unidos no ano de 1960, foi aplicado nos campos de produção alimentar do Brasil, provocando doenças, extinção de muitas espécies da fauna e flora e poluindo nascentes e mananciais de água. O novo modelo tecnológico de produção agrícola e pecuária, investindo nas áreas da mecânica, química e biologia, objetivando a introdução da mecanização agrícola, os insumos químicos (venenos e fertilizantes) para as plantas, os medicamentos para animais e as sementes, “melhoradas”, resistentes a doenças e pragas e adaptados para receber altas doses de adubos químicos e fertilizantes. Essas tecnologias mudaram o jeito de viver dos agricultores (Görge Ofm, 2004, p. 25-26).

A revolução verde teve várias fases. A primeira fase de 1960 a 1990, com características marcantes: Grandes lavouras de grãos e a monocultura; Industrialização da agricultura, vendas de máquinas, sementes modernas e insumos químicos – adubos e venenos. “O agricultor perde a força política, é cada vez mais explorado. Agricultura produz renda que

fica na mão dos empresários e indústrias e não retorna para quem produz.” (Görge Ofm, 2004, p. 23). Política de crédito para os grandes e médios produtores, empurrando para cidade os pequenos agricultores; Monocultura levou o agricultor pensar que ficaria rico plantando só produto que era o que tinha financiamento, assistência técnica, cooperativa para armazenar, sementes selecionadas, adubos e venenos; Assistência técnica paga pelo governo, mas feita para vender o pacote tecnológico da revolução verde. O trabalho dos técnicos era convencer os agricultores a abandonar a agricultura convencional e as sementes crioulas e animais crioulos e caipiras, por outros chamados de alta genética que obrigavam o uso de rações e produtos veterinários controlados pela indústria.

O Movimento de Mulheres Camponesas relata que “[...] este sistema de produção combinava cinco características: o latifúndio, o trabalho escravo, a produção para exportação, o monocultivo e dependência tecnológica industrial.” (Movimento de Mulheres Camponesas, 2017, p. 6). Para Görge Ofm (2004, p. 86), “[...] a revolução verde está entrando em obsolescência. É tecnicamente atrasada, não consegue responder a elementos essenciais como preservação ambiental, qualidade de vida, alimentos limpos e saudáveis.” Os impactos da revolução verde entre famílias foram graves, como exemplo: o êxodo rural, o endividamento, o uso de agrotóxicos, entre outros.

Com o Golpe Militar de 1964 no Brasil, e posteriormente nos anos 1970 em vários outros países latino-americanos, os movimentos de mulheres, com os demais movimentos populares, foram silenciados e massacrados:

Com o golpe militar de 1964, a luta pela terra foi violentamente reprimida, sob o pretexto da ameaça comunista. Com isto o movimento pela reforma agrária não pôde atuar e a maioria de seus líderes foram presos ou mortos. Isso também aconteceu com os demais movimentos sociais existentes, gerando na população um clima de medo e insegurança. (CEOM, 2007, p. 212).

Os movimentos de mulheres burguesas e de classe média, organizados por setores conservadores, deram apoio aos golpes militares nesse período e aos regimes militares instalados. No Brasil, “[...] o movimento articulador das Marchas com Deus, pela pátria e pela família, que mobilizou grande número de mulheres em 1964 e 1968.” (Simões, 1985). Para o Movimento de Mulheres Camponesas:

No período de 1980 vivenciávamos um processo de abertura democrática. Avanço das organizações populares e sindicais. Influência da teologia da libertação principalmente da igreja católica e luterana – destacando as CEBs e a CPT (Movimento de Mulheres Camponesas, 1998) Consequências da implementação do Programa Revolução Verde – modelo de agricultura capitalista. (MMC, 2001).

Nessa conjuntura de abertura democrática do País, anos de 1983/1994, é que nasce o Movimento de Mulheres Camponesas. A primeira reunião aconteceu no município de Chapecó (SC), no distrito de Nova Itaberaba, no dia 1º de maio de 1983. Nesse momento, ainda inibidas, as mulheres tratam da discriminação que sentem e da necessidade de se ter igualdade entre homens e mulheres. No ano de 1984 apresentam à sociedade regional o lema: Mulheres unidas jamais serão vencidas. Participaram desse movimento mais de quinhentas mulheres, provenientes de oito municípios da região.

Esses encontros foram aumentando e se proliferando rapidamente na região e no Brasil, firmando-se com debates deliberativos, ampliando para estudos e discussões em torno de questões de gênero e de classe social. Iniciam os encontros com análises de conjuntura, a partir de místicas e de debates em torno do sistema político vigente, explorador das famílias camponesas e trabalhadores rurais.

Importante observar que na época, “Os Meios de Comunicação Social, que até então apresentavam uma imagem da mulher como ‘coluna’, passam a publicar notícias referentes à nova organização de caráter

popular, camponês e feminista.” (CEOM, 2007, p. 217). Para Gaspareto (2014), começam a identificar essas mulheres como construtoras de identidades camponesa e feminista, que vivem em pequenas propriedades rurais e desenvolvem a agricultura familiar, construindo projetos populares, produzindo alimentos para suas famílias e para outras pessoas do país e do mundo, com bases na agroecologia.

Analisamos que no percurso da história, as mulheres camponesas vêm sofrendo com a tripla jornada de trabalho, sem reconhecimento, realizando trabalhos pesados. Mesmo assim são consideradas frágeis e incapazes. Como exemplo, relatamos da infância de uma mulher camponesa:

Nós mulheres agricultoras somos muita oprimidas. Se fôssemos recordar nossa infância (eu, por exemplo, me lembro que não tinha tempo para brincar), muitas vezes, mal alimentada e sem atenção dos pais. Nós temos dificuldades em perceber que, enquanto trabalhamos, cozinhamos, cuidamos dos filhos, vamos para a roça, cuidamos da bicharada, aguentamos situações pesadas sem reclamar, estamos sustentando esse sistema. (MMA/SC, [s.d.], p. 12).

Esse relato expressa o papel dado aos trabalhadores e mulheres camponesas, especialmente para as que vivem no campo e do campo. É no contexto do Movimento de Mulheres Camponesas que elas se identificam: “estamos sustentando sistemas de opressão diferenciados” referindo-se à exploração e à opressão patriarcal. No sistema patriarcal, o controle sobre a mulher ainda é exercido pelo pai ou marido, são poucas as mulheres que se libertaram. É no MMC que vão se reconhecendo e se organizando, enquanto movimento e enquanto mulheres.

Para Vieira, em Gohn (2014, p. 191), “[...] a globalização é o fortalecimento do poder de dominação do capital por meio de diferentes mecanismos.” Meszáros (2005) afirma a urgência de planejar o rompimento do sistema educativo com os interesses dominantes, e contrapondo-se a esse poder surge o movimento antiglobalização, denomina-

do de Via Campesina, articulação internacional dos camponeses, criada nos anos de 1990 e que nas últimas duas décadas assumiu uma série de campanhas e protestos globais.

As mulheres do campo não tinham profissão reconhecida, direito que foi conquistado com luta e pressão, garantindo na Constituição Federal de 1988. No Brasil e na América Latina, nas décadas de 1970 e 1980, destacam-se pelas lutas em oposição aos regimes militares, com bases cristãs, guiados pela teologia da libertação (CEOM, 2007), orientados pelo bispo Dom José Gomes.

Gohn (2014, p. 71) “[...] assinala a importância de reinventar a teoria crítica em tempos de movimentos sociais globais.” É uma rearticulação entre teoria crítica e a teoria dos movimentos sociais, que podem avançar para os debates contemporâneos. Nesse cenário, encontram-se manifestações de resistência que se buscava a superação desse quadro, pensando a educação com e para sujeitos, numa perspectiva de mudança de paradigma. Para Gadotti (1997, p. 7):

O que mais o preocupava nos últimos anos era o avanço de uma globalização capitalista neoliberal. Por que Paulo Freire atacava tanto o pensamento e a prática neoliberal? Porque o neoliberalismo é visceralmente contrário ao núcleo central do pensamento de Paulo Freire que é a utopia. Enquanto o pensamento freireano é utópico o pensamento neoliberal abomina o sonho. Para Paulo Freire o futuro é possibilidade. Para o neoliberalismo o futuro é uma fatalidade.

O sistema neoliberal age como se a globalização fosse uma realidade definitiva, e não uma categoria histórica que, para Marx (1982), aumenta as formas de dominação política e econômica, e o Estado passa a ser gestor/controlador e não promotor de bens e serviços; a exploração do capital sobre o trabalho que, para Gadotti (1997), são desafios em tempos de globalização capitalista neoliberal.

Contrapondo-se ao sistema vigente, vendo a possibilidade na luta de classe, o oeste catarinense é marcado pelo surgimento de vários movimentos sociais, desde 1912, citando a Guerra do Contestado, que perdura até 1916, liderada pelos monges São João Maria e José Maria. Santa Catarina se destaca nos movimentos liderados por mulheres como Maria Rosa, Chica Pelega, Anita Garibaldi, entre outras.

As mulheres indígenas também estão presentes nas lutas por direitos fundamentais. Para Piovezana (2010), os movimentos sociais populares lutaram pela preservação da terra e da vida de seus parentes. Enfatiza que bastaram apenas quarenta anos para que os brancos de origem europeia devastassem toda região oeste e todo esse ecossistema que por milhares de anos foi ocupado e habitado por pessoas originárias, então denominadas, simplesmente, de indígenas. Esses buscam o direito à educação, a demarcação de suas terras e lutam também no Movimento de Mulheres Indígenas Camponesas.

O ciclo das reformas federais do ensino na Primeira República fecha-se em 1925, com a Reforma João Luís Alves/Rocha Vaz. Segundo Palma Filho (2005, p. 6), essa nova reforma reforçará e ampliará os mecanismos de controle instituídos pela reforma Carlos Maximiliano em 1915, consolidada com as reformas a partir de 1930, já no governo do presidente Getúlio Vargas. Medidas adotadas pelos ministros João Luiz Alves e Rocha Vaz, o ensino secundário passa a ser seriado, com a duração de seis anos, sendo o último ano um curso de Filosofia, com preparo para a vida. A conclusão do 5º ano já dava direito aos estudos em nível superior, sendo aprovado nos vestibulares. Aos concluintes do 6º ano, será atribuído o grau de bacharel em ciências e letras.

No Brasil e América Latina, nas décadas de 1970 e 1980, os trabalhadores eram orientados pelas teorias dos Pioneiros da Educação Nova: Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, Sampaio Dória, Júlio Mesquita e Cecília Meireles (Cecco et al., 2016, p. 5). Os edu-

cadores que faziam o movimento pela educação popular e as lutas por escola pública: Florestan Fernandes, Paulo Freire, Darci Ribeiro, Anísio Teixeira e tantos coletivos de docentes, educadores e pesquisadores (Arroyo, 2014, p. 132), assegurados pela Constituição Federal de 1988 e que vimos ameaçados nesse final da segunda década do século XXI.

Entre as décadas de 1970 e 1980, o oeste catarinense sofre com a modernização do campo. Naquele período, o governo lança um pacote de medidas governamentais chamado de Revolução Verde, cresce o êxodo rural e o impacto é forte nas famílias do campo. Num período entre 1991 e 2000, 102 mil pessoas migraram do campo para a cidade (CEOM, 2007, p. 213), agravando a situação do campo e levando os agricultores e agricultoras para a organização social e popular. “Nesse contexto originam-se, nesta região, quatro grandes movimentos sociais: O Movimento Sindical, O Movimento de Atingidos por Barragens, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e Movimento das Mulheres Agricultoras.” (CEOM, 2007, p. 213). As igrejas, Católica e Luterana, por intermédio da Teologia da Libertação, assumem posicionamento orientando as famílias de agricultores a lutarem pelos seus direitos (CEOM, 2007).

Para compreender a luta das camponesas, apresentamos a Revolução Verde, que foi um pacote de medidas lançadas para o campo, trazendo devastação ao meio ambiente e aos camponeses. Após a Segunda Guerra Mundial, por volta de 1960 os restos da Guerra são vendidos para os camponeses como um pacote chamado de Revolução Verde: “Adubos químicos, inseticidas, fungicidas, herbicidas, sementes híbridas e mecanização.” (Movimento de Mulheres Camponesas, 2017, p. 8). E nesse contexto que nasce o MMC no oeste catarinense. Nesse período as mulheres perdem espaços, o conhecimento acumulado não tinha mais valor e as escolas técnicas públicas ou privada ensinavam técnicas voltadas para a produção química (MMC, 2017, p. 11).

A assistência técnica pública ou privada incentivava a monocultura, sementes híbridas, uso de agrotóxicos e insumos, entre outros. Isso provocou endividamento bancário, concentração de terra, empobrecimento do solo, êxodo rural e dependência das famílias à agroindústria. Entre 1985 e 1996 mais de 941 mil estabelecimentos rurais foram extintos, e 96% destes com áreas inferiores a cem hectares (MMC, 2008).

O Movimento de Mulheres Camponesas teve sua origem em Chapecó e é reconhecido como o primeiro movimento de mulheres do campo a se organizar no Brasil, embora as mulheres sempre tenham participado e atuado na luta por direitos, só não registravam, não eram reconhecidas na história e nem valorizadas. Lutam pela “[...] emancipação e construção da agricultura camponesa e ecológica, combinada com a luta pela transformação da sociedade.” (MMC/SC, 2008, p. 39).

O próprio movimento se constitui numa prática pedagógica. Paulo Freire (1987) associa alfabetização e politização.

A pedagogia neoliberal é uma pedagogia da exclusão justamente porque reduz o pedagógico ao estritamente pedagógico, buscando retirar da pedagogia a sua essência política. A pedagogia da esperança é o oposto da pedagogia da exclusão. Ensinar é inserir-se na história: não é só estar na sala de aula, mas num imaginário político mais amplo. (Gadotti, 1997, p. 10).

Percebe-se, nas observações e leituras, que o trabalho construído pelas mulheres camponesas vem de encontro com a educação popular, por visar conhecer a realidade, investigá-la e refletir sobre ela. Arroyo (2014) e Freire (2014) falam das pedagogias dos coletivos sociais: Pedagogias da produção do viver; Pedagogias de desenraizamento e desterritorialização; Pedagogias de resistência à dominação; Pedagogia de libertação/emancipação; Pedagogias da terra; e Pedagogia do oprimido. São pedagogias trazidas pelos coletivos sociais populares, e quais contribuições podemos reescrever aos movimentos sociais e a educação?

Para Arroyo (2014), são outras pedagogias que contribuem como alternativas para a educação formal escolar.

Reconhecer essa diversidade pedagógica, esses critérios diversos de validação de conhecimento e colocá-los em diálogo serão uma das funções dos encontros de conhecimento recíproco entre educadores e educandos, entre movimentos sociais e cientistas, pesquisadores, artistas na diversidade de espaços de diálogo. A defesa de pedagogias únicas, válidas pode fechar esses encontros ao reconhecimento das ações coletivas e dos movimentos sociais atuais como produtores de Outras Pedagogias, de outros conhecimentos e de outros critérios de validação e de verdade. Pode inviabilizar diálogos de saberes nas salas de aula. (Arroyo, 2014, p. 69).

O diálogo se faz necessário para compartilharmos nossos saberes e experiências, refletindo, atuamos, libertamos e lutamos juntos por uma educação ampla e de qualidade. Para Freire (2014, p. 167): “Os sujeitos dialógicos se voltam sobre a realidade mediatizadora que, problematizada, os desafia. A resposta aos desafios da realidade problematizada é já a ação dos sujeitos dialógicos sobre ela para transformá-la.”

As mulheres camponesas e os movimentos sociais populares vêm pensando a educação para o campo e com o campo. Com autonomia e responsabilidade, compreende-se que o trabalho desenvolvido pelo Movimento de Mulheres Camponesas é autônomo, ocupa-se com a compreensão filosófica, sociológica e política do conhecimento enquanto instrumento de intervenção consciente no contexto histórico dos sujeitos, “adquirem consciência desse conflito e lutam para resolvê-lo” (Marx, 1983, p. 302).

As mulheres camponesas no início da década de 1980 começam a refletir de forma organizada sobre a discriminação de gênero, a violência e a exploração enquanto trabalhadora rural, efetivamente nos baixos de preços nos produtos, na falta de políticas agrícolas para a agricultura camponesa, entre outros (MMC, 2007).

No Brasil, segundo o Instituto de Economia do Rio de Janeiro, no ano de 2000, do total de pessoas sem acesso à renda monetária, 80% eram mulheres trabalhadoras rurais. Dados que refletem a realidade das mulheres no campo. Dados do Cepal mostram que na América Latina, a pobreza extrema era mais rural que urbana. Dos 204 milhões de pobres, apenas 78 milhões vivem no meio rural. E da população indigente, 60% são mulheres com atividades rurais (MMC, 2005). São várias características:

Em meados de 2005 a falta de políticas públicas, de subsídios para agricultura, o custo da produção imposto pelo modelo extensivo e agroexportador, somando a isso às intempéries e os longos períodos de estiagem têm intensificado os problemas das famílias no meio rural. O custo de vida e as condições sociais para quem depende da agricultura camponesa têm ficado cada vez mais difíceis, mas é a agricultura camponesa que produz 70% da produção de alimentos colocados a mesa da população brasileira. (MMC, 2007).

Dados do IBGE de 1995/1996 apontam que o número de miseráveis ultrapassa a casa de cinquenta milhões de pessoas, sendo um total de 32% da população, sendo que 47% da população economicamente ativa estavam na informalidade. A pobreza é ainda mais forte no campo. Segundo dados do Instituto de Pesquisa Aplicada (IPEA) de 2005, da população do campo, 57,1% são pobres, da população urbana são 27% (MMC, 2007). A mesma pesquisa aponta que entre as pessoas empobrecidas, 44,1% são negros e 20,5% são brancos. Dentre a população pobre, ou empobrecida, 70% são mulheres e crianças. Para o Movimento de Mulheres Camponesas, esse modelo de sociedade capitalista e patriarcal não serve para o planeta e para a humanidade (MMC, 2007).

Segundo a pesquisa nacional por amostragem de domicílios (PNAD), feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE, 2005), 1,03 milhão de catarinenses morava no meio rural, 4,3% a menos que em 2002. Um levantamento feito pelo Centro de Estudo de Safras e Mercados

(Cepas) mostra que, nos últimos três anos, o setor rural perdeu R\$ 1,5 bilhão no Estado. Na região sul, de acordo com PNAD 2001, o valor do rendimento médio mensal da população era de R\$ 229,00 no meio rural, para R\$ 464,00 no meio urbano. Isso significa que a população do meio rural tinha mais dificuldade de acesso aos bens e serviços (MMC, 2005).

Mesmo assim, são as pequenas unidades de produção responsáveis por grande parte da produção básica de alimentos consumidos diariamente. A agricultura camponesa representa 84% dos estabelecimentos rurais e emprega 70% da mão de obra do campo. É responsável pela maioria dos alimentos na mesa dos brasileiros. 84% da mandioca colhida no Brasil, 67% do feijão, 58% dos suínos, 54% da bovinocultura do leite, 49% do milho, 40% das aves e ovos, 32% da soja. Também produz 38,9% do arroz; 74% da batatinha, 54,4% do milho. As mulheres, além do trabalho na lavoura, ainda fabricam queijos, doces, artesanatos, plantam verduras, criam pequenos animais para sustento e renda das famílias. A pesquisa revela que o trabalho de lidar com a horta é tarefa de 90,8% das mulheres, cuidar de animais de pequeno porte envolve 87,9% e o trabalho diário de tirar leite é exercido por 87,1% das mulheres (MMC, 2007).

Com o fim do período ditatorial, Paulo Freire volta ao Brasil e segue com método de alfabetização, que alfabetiza e conscientiza a classe trabalhadora:

O método de Paulo Freire é fundamentalmente de cultura popular: conscientiza e politiza. Não absorve o político no pedagógico, mas também não põe inimizade entre educação e política. Distingue-as, sim, mas na unidade do mesmo movimento em que o homem se historiciza e busca reencontrar-se, isto é, busca ser livre. [...] Um método pedagógico de conscientização alcança as últimas fronteiras do humano. E como o homem sempre se excede, o método também o acompanha. É 'a educação como prática de liberdade.' (Freire, 2014, p. 24-25).

Para Freire, o método precisa ser dialógico e político, se desloca da opção da linguagem para opção política, cria consciência de si e do mundo. Para entendermos o método freiriano precisamos ter consciência de mundo da cultura e de sociedade de classes. A consciência é produzida e a educação também.

Na década de 1980 e 1990, surgem os movimentos da educação do campo, mesmo sem o apoio de governos e com pouco entendimento dos professores, ainda com muitos preconceitos, combatem as práticas e métodos puramente tecnicistas do fazer pedagógico da educação escolar. A lógica desse movimento é fazer pensando e o pensar coletivo dos atores. A educação do campo é impulsionada pelos pais e trabalhadores da educação formal, oportunizando aos pais e comunidades pensarem a educação de seus filhos, o meio ambiente e o significado da vida a partir dos meios de produção e de sobrevivência. Entendemos, então, que os sujeitos do campo têm o direito de construir uma educação, na qual possam pensar o currículo e os conteúdos do campo, com horário diferenciado, calendário próprio, com método popular e libertador. O Movimento de Mulheres Camponesas percebe que a educação bancária ou fechada não serve para a construção da liberdade e apostam no pensar e agir: Uma outra educação é possível.

Para Freire (2014), a educação popular é a garantia da construção da cidadania das classes populares, que requer o desenvolvimento das habilidades e convicções como: autonomia intelectual, consciência histórica, sensibilidade social, solidariedade de classe, liderança, ação coletiva e senso crítico. O desenvolvimento das habilidades instiga a capacidade de formar opiniões com fundamentação científica investigativa, tornado assim um sujeito histórico, com capacidade de compreender o grupo ao qual pertence e os fatores responsáveis pela sua atual condição de vida. Esse processo leva os trabalhadores e trabalhadoras reconhecerem-se como sujeitos de direitos e indignarem-se com injustiças sociais. De agir coletivamente com ações solidárias e conscientes.

A experiência histórica da educação popular de Paulo Freire, principalmente no que diz respeito a aspectos relacionados aos pressupostos metodológicos, também foram incorporados e assumidos pelo Movimento de Mulheres Camponesas em Santa Catarina desde a origem de sua criação. (Gaspareto; Collet, 2013, p. 19).

Percebemos nesta pesquisa que, por muitos anos a educação do campo ficou atrelada às ideias neoliberais, desenvolvidas por pessoas que não conheciam o trabalho, a vida do campo e a relação entre educação e camponeses. O método de Freire possibilita as pessoas produzirem o conhecimento. Na relação com o outro se produz autonomia, cria postura e constroem-se sujeitos da própria história.

A educação popular acontece a partir das características culturais, econômicas, políticas e sociais de cada país, de cada povo, tendo na concepção metodológica dialética, fundamentada teórica e epistemologicamente para novas ações, a qual contribui com a classe trabalhadora no esforço para a construção de um novo jeito de ser, pensar, agir e de se libertar da escravização moderna dos modos produção. Para Freire (2014, p. 41), essa libertação se processa na medida em que a classe trabalhadora se fortalece, tanto na organização como na formação de quadros para a luta. É nesse contexto que a educação popular contribui, de forma mais específica, nas suas articulações entre teoria e prática, processos formativos e organizativos, com concepções que potencializam os trabalhadores a partir da apropriação, conhecimento dos processos históricos.

3 Considerações finais

O Movimento de Mulheres Camponesas possibilita a inclusão e a valorização da diversidade cultural do campo. A análise dos relatórios

das assembleias, congressos e concentrações nos possibilitaram identificar os momentos e as temáticas estudadas e aprofundadas no coletivo, seja pelas místicas, pelas palestras e pelos relatos de experiências. Registramos que a agricultura camponesa agroecológica se torna prática educativa integral e que está inserida nas ações voltadas para a produção de alimentos saudáveis, resgate e troca de sementes crioulas, revitalização de aspectos culturais que eram positivos e que contribuíam para o bem viver das comunidades e das famílias, o cultivo de plantas medicinal, bem como valorização das culturas milenar, seus povos, crenças e costumes. Identificamos que a partir dos encontros e assembleias, para as comemorações dos trinta anos do MMC, começam os diálogos e práticas, ações que permitem mais cuidados com a saúde da mulher: focando na prevenção e no reconhecimento de direitos, que possibilitam intervir junto aos órgãos públicos, melhorando e fortalecendo o SUS e garantindo a seguridade social.

Entendemos que esses processos educativos a partir das práticas do MMC permitem uma seleção de conhecimentos pertinentes, trabalhados, que partem de dimensões micro estruturais, próximas, locais para meso e macro, que estabelecem relações com o contexto nacional e mundial, em que se percebe intencionalidade explícita de desenvolvimento das condições sociais dos sujeitos. Essa organização metodológica motiva o diálogo e o pensamento crítico das mulheres, reafirmam a construção histórica e coletiva do conhecimento, como resposta às necessidades concretas das pessoas que para Freire (2014, p. 184-185) “[...] o diálogo como encontro dos homens à pronúncia do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização.”

Paulo Freire (1991), em sua maestria de linguagem dialógica, utilizou a razão comunicativa. A linguagem é uma ação importante para a busca do conhecimento.

O primeiro é o saber que a gente chama de saber prático sem o qual a gente não realiza as coisas. O outro saber é o saber que a gente também se pode. O povo tem direito de saber a teoria da prática do povo. Quer dizer: a prática do povo é absolutamente fundamental, mas a prática é a teoria dela mesma. É preciso que o povo domine por que tem esse direito, domine a prática, ou a teoria da prática ou o saber teórico. Por que só os intelectuais têm esse direito? [...] quando o povo também é intelectual? (Freire, 1991, p. 23-24).

As mulheres camponesas, organizadas no Movimento, buscam construir relações dialógicas de troca de experiências, de pesquisa e de produções que possibilitam o surgimento de novas pedagogias para a educação do campo, gerando novos conhecimentos. O processo formativo dos movimentos sociais e populares, no nosso caso, do Movimento de Mulheres Camponesas, provoca as mulheres a pensarem as relações que constroem, seja na família, na comunidade ou na sociedade. Entende-se que é na relação com o outro que aprendemos (Freire, 2014). Assim, as mulheres camponesas organizadas no Movimento produzem coletivamente sua história que se misturam com lutas, conhecimentos, aprendizagens e ressignificações de conceitos e práticas.

Ficou-nos evidente que no MMC: a percepção, a leitura, o debate e a experiência as farão perceber o conjunto de ações, reflexões, pensamentos e apontamentos para aquilo que é necessário ser pesquisado, trabalhado, estudado. Ter consciência para resistir às mudanças e fazer os enfrentamentos culturais, sociais e políticos são as metas e desafios. Se firmam na relação conjunta e aí vão produzindo a consciência crítica de maneira autônoma, criam posturas e constroem-se sujeitos da história, com consciências de seus pontos de partida e dos obstáculos para se chegar no que almejam.

A educação popular apresentada por Freire possibilitou às camponesas construir práticas pedagógicas que protejam as pessoas, animais e o planeta para um mundo mais humano, cujo coração pulsante

está na terra, no afago, a contrapartida é o alimento, a acolhida da “Mãe Terra”. Entendem e têm clareza do sistema político e econômico vigente, que sinalizam como violento e agressor à vida.

Concluimos que as práticas pedagógicas do Movimento de Mulheres Camponesas envolvem-nas produzindo alimentos saudáveis: solo útero do planeta terra, criação de galinhas e ovos caipira, resgate de plantas medicinais, produção de plantas medicinais aromáticas, horto medicinal, legislação dos fitoterápicos e comercialização, resgate e fortificação das sementes crioulas, quintais produtivos, teatros, místicas e festas. Mantêm aceso o anseio pela pedagogia da libertação, tendo como meta o conhecimento da realidade e a transformação desta, visando à construção de um mundo no qual todos possam realizar a sua humanidade em harmonia com a vida, sem exceções.

O Movimento se caracteriza por ter identidade, projeto de vida, almeja uma sociedade democrática, sustentável, lutam coletivamente pela inclusão e diversidade cultural. As mulheres camponesas iniciaram suas lutas no oeste catarinense, expandiram para o estado de Santa Catarina e chegaram a Brasília, nos ministérios tomando ruas, avenidas e praças com suas bandeiras de lutas: Educação, SUS e Saúde da Mulher, previdência, feminismo camponês e agroecologia. Estão articuladas com outras organizações e movimentos ligados ao campo, mostram o compromisso de criar ações e reflexão a partir da sabedoria das mulheres da roça, como uma contribuição específica e diferenciada das mulheres na luta mundial em defesa da soberania alimentar dos povos, da valorização da agricultura agroecológica, camponesa e feminista e das sementes como patrimônio da humanidade, na construção de um projeto popular e no fortalecimento da solidariedade e lutas pela dignidade e soberania dos povos.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BACHELARD, Gaston. **Epistemologia**: trechos escolhidos. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

CADERNO de formação N° 4. **Paulo Freire**: um educador do povo. São Paulo: Sindicato dos Professores do ABC, 2003. Disponível em: <<http://sinpro-abc.org.br/download/formacao4.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2016.

CADERNOS do CEOM. **Lutas pela Terra**, Chapecó, n. 27, p. 288, 2007.

CECCO, Bruna Larissa; BERNARDI, Luci Teresinha Marchiori dos Santos; COSTA, Miguel Ângelo Silva da. As influências sobre o pensamento educacional de Fernando de Azevedo. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 1, n. 34, 2016.

CINELLI, Catiane. **Programas de sementes crioulas de hortaliças**: experiência e identidades no Movimento de Mulheres Camponeses. 2012. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2012.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Um educador do povo**. Organização e apresentação dos textos de Roseli Salete Caldart e Edgar Jorge Kolling. 2. ed. Rio de Janeiro: Peres, 2001.

GADOTTI, Moacir. Lições de Freire. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dez. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100002&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. **Educação e compromisso**. 4. ed. Campinas: Papiros, 1992.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2013.

GASPARETO, Sirlei A. K.; COLLET, Zenaide. Movimento de Mulheres Camponesas em Santa Catarina: em busca de uma pedagogia camponesa e feminista. **Grifos**, v. 22, n. 34/35, 2013. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/grifos/article/view/2466/1467>>. Acesso em: 5 jun. 2016.

_____. Movimento de mulheres agricultoras em Santa Catarina (1992-2004): os direitos das mulheres são direitos humanos. In: CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lilian Blanck de (Org.). **Territórios e desenvolvimentos contestados: diálogos, resistências e alternativas**. Blumenau: Editora da FURB, 2015.

_____. Movimento de Mulheres Agricultoras em Santa Catarina (1992-2004): os direitos das mulheres são direitos humanos. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL CULTURAS E DESENVOLVIMENTO, 2.; CONGRESSO SUL BRASILEIRO DE PROMOÇÃO DOS DIREITOS INDÍGENAS, 2.; COLÓQUIO CATARINENSE DE ENSINO RELIGIOSO, 5., 2014. **Anais...** Chapecó, 2014.

GOHN, Maria da Glória; BRINGEL, Breno M. (Org.). **Movimentos sociais na era global**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GÖRGEN OFM, Frei Sérgio A. **Os Novos Desafios da Agricultura Camponesa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MARX, Karl. **O Capital**. Livro I: O Processo de Produção do Capital. São Paulo: Difel, 1982. v. 1.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Biotempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MMC – Movimento de Mulheres Camponesas. **Mulheres Camponesas rompendo silêncio e Lutando pela Não violência**. 2. ed. Passo Fundo, 2005.

_____. **Gênero e Classe**. Chapecó, [s.d.].

_____. **Feminismo Camponês: Mulheres e agroecologia no Campo e na Cidade.** Chapecó: Rota, 2017. (Cartilha).

_____. **Feminismo camponês: Mulheres e Agroecologia no campo e na cidade.** Informativo do Movimento de Mulheres Camponesas – SC, ano 22, jan./fev. 2017.

_____. Informativo do Movimento de Mulheres Camponesas – SC, ano 22, maio/jun. 2014. XII Assembleia do Movimento de Mulheres Camponesas.

_____. **Documento tese:** afirmação de muitas histórias. Brasília, 2004.

_____. **Uma história de organização Lutas e conquistas.** Chapecó: Rota, 2008. (Cartilha).

MUNARIM, Antonio et al. (Org.). **Educação do Campo:** reflexões e perspectivas. 2. ed. rev. Florianópolis: Insular, 2011.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa:** abordagem teórico-prática. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

PALMA FILHO, João Cardoso. **Pedagogia Cidadã –** Cadernos de Formação – História da Educação. 3. ed. São Paulo: Prograd; Unesp; Santa Clara Editora, 2005. p. 49-60.

PINHEIRO, Sebastião. **Saúde no Solo (Biopoder camponês) Versus Agronegócio.** [S.l.]: Editora Salles, 2015.

PIOVEZANA, Leonel. **Território Kaingang na mesorregião fronteira do Mercosul:** territorialidades em confronto. 2010. 290 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2010.

SIMÕES, Solange de Deus. **Deus, pátria e família:** As mulheres no Golpe de 1964. Petrópolis: Vozes, 1985. 180 p.

STAKE, R. E. Case Studies. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **Handbook of qualitative research.** London: SAGE Publications, 1994. p. 236-247.

_____. **The art of case study research.** London: SAGE Publications, 1995.

UCZAI, Pedro (Org.). **Dom José Gomes: Mestre e aprendiz do povo.** Chape-
cô: Argos, 2002.

Comunicação científica: constituição e legitimidade da produção do conhecimento

Ivete Helbing da Rosa

Leonel Piovezana

1 Introdução

Esta pesquisa foi desenvolvida entre os meses de agosto de 2016 e julho de 2017 e apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Unochapecó. Com a temática comunicação científica e constituição: estudo a partir dos periódicos brasileiros na área da ciência da informação fomos percebendo e tomando conhecimento de que as transformações e as novas tendências no processo de divulgação científica são notórias na segunda década do século XXI. Tornam-se ainda mais perceptíveis no cotidiano de quem atua diretamente nesse campo profissional, como numa biblioteca universitária (BU). Entende-se que uma das competências é a recuperação e a disseminação da informação dentro de uma unidade de informação.

O profissional na sociedade da informação desempenha um papel fundamental que é de disseminador da informação, colabora nos processos educativos e de construção de novos saberes. É o elo entre a informação e o usuário. Para que possa atuar e desempenhar de maneira eficaz sua função, ele tem como principal aliado as tecnologias da informação. Capacita e orienta os usuários em relação ao uso dos catálogos *on-line*, dos acervos da biblioteca e do uso das bases de dados. Cotidianamente, realiza atividades que envolvem consultas aos periódicos científicos, com o objetivo de recuperar informações geradas por indexadores

e bases de dados, como, por exemplo: o Portal de Periódicos da Capes (PP_CAPES), Base de Dados em Ciência da Informação (BRAPCI), *Cientific Electronic Library Online (Scielo)*, entre outras (Johnson, 1998, p. 9-11; Souza; Meneses, 2011, p. 5-9).

A denominação do profissional da sociedade da informação surgiu no final das décadas de 1960 e 1970, juntamente com o aparecimento da ciência da informação. Assim o mercado de trabalho tinha de uma demanda de profissional para gerenciar as informações, devido ao advento das Tecnologias da Informação e Comunicação. Estes profissionais eram: os bibliotecários, arquivistas, documentalistas, os profissionais da comunicação, da área da tecnologia da informação, gerentes de bancos de dados, agregando suas habilidades, competências e conhecimentos, como a tecnologia da informação, o gerenciamento da informação e comunicação. Assim, a ciência da informação

[...] acompanhou essa evolução passando não só a ser multidisciplinar, mas também se caracterizando por mostrar uma abordagem coletiva. Teorias antes restritas aos campos da psicologia, da informática ou da comunicação social hoje possuem lugar de destaque no estudo da Ciência da Informação. (Queiroz; Moura, 2015, p. 27, 29-30).

Os fatores históricos no País contribuíram para a institucionalização acadêmica, com a consolidação e expansão dos programas de pós-graduação em todas as áreas do conhecimento, seja na saúde, tecnologia, educação, comunicação, na ciência da informação, entre outras. De acordo com a Capes (2014), o avanço da pós-graduação é percebido em indicadores, como a produção intelectual e o número de mestres e doutores titulados que saltou de 50.411, em 2010, para 60.910 em 2012, bem como a produção intelectual aumentou de 34% na publicação de artigos em periódicos científicos (171.969, em 2012). Em diálogo com esse novo cenário, fortemente marcado pela intensa produção bibliográfica,

emergiu um expressivo número de periódicos dedicados a veicular a produção científica, nas diferentes áreas do conhecimento, dentre elas a área da ciência da informação. Além da ampliação do número de periódicos, as publicações em formato eletrônico também ofereceram maior amplitude e agilidade no processo de divulgação do conhecimento.

A prática profissional de quem atua no processo de recuperação da informação numa Biblioteca Universitária não apenas me instigou a melhor conhecer o papel de um periódico enquanto veículo dedicado à divulgação/democratização do conhecimento científico produzido, como, também, o seu papel enquanto suporte de comunicação científica entre pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento. Instigada a desenvolver a pesquisa nessa direção, foi necessário delimitar sua área de enfoque. Nesse viés, elencou-se como objeto de pesquisa a Comunicação Científica e Constituição do Campo Científico: estudo a partir dos periódicos brasileiros na área da ciência da informação (CI). Analisou-se processo de comunicação científica no campo da ciência da informação, a partir dos periódicos brasileiros especializados nessa área, disponíveis na Plataforma Sucupira da Capes. Diante do exposto, questionou-se: qual o papel e a relevância dos periódicos brasileiros especializadas no campo da ciência da informação (CI), no que se refere à comunicação científica, assim como no que diz respeito à construção da legitimidade desse campo de produção de conhecimento?

A pesquisa tem como objetivo geral analisar o papel e a relevância dos periódicos brasileiros especializados no campo da ciência da informação, no que se refere à comunicação científica, assim como no que diz respeito à construção e legitimidade desse campo de produção do conhecimento no País. Foram elencados como objetivos específicos os seguintes itens: a) Identificar os periódicos brasileiros especializados no campo da ciência da informação e suas principais características formais; b) Identificar a instituição responsável, localização geográfica,

conselho editorial, idioma de publicação, periodicidade e edições publicadas; e identificar indexação em bases de dados e classificação Qualis/Capes; c) Apresentar bases de dados de periódicos científicos que poderão contribuir e auxiliar na formação continuada de bibliotecários e professores.

2 Comunicação científica

Os referenciais teóricos têm como fonte as obras de Pierre Bourdieu (1983, 2002, 2004), Meadows (1999) e Bueno (2010) para identificação do campo empírico, disponível em periódicos científicos, teses e dissertações que abordam o campo da ciência da informação, a comunicação científica e os periódicos científicos.

A ciência da informação tem sua origem nos Estados Unidos em 1968, data do nascimento da sociedade científica, a *American Society for Information Science* (ASIS). Teve como objeto a informação que permeia o espaço das profissões e seu conteúdo marcado pela interdisciplinaridade, sábia dosagem das ciências humanas e sociais, ciências físicas e matemáticas (Le Coadic, 1996, p. 109). Sob o ponto de vista da ciência da informação, diversos autores observam que a produção bibliográfica brasileira dedicada à comunicação e divulgação científica não tem contribuído para o refinamento desses conceitos (Meadows, 1999; Suaiden, 2008; Bueno, 2010).

Suaiden (2008, p. 13) afirma que a comunicação científica pode ser definida como “[...] o coração da ciência. Inscrevendo o periódico no coração da comunicação científica, pode-se sentir o seu intenso pulsar e suas múltiplas e infindáveis abordagens – fonte inesgotável de estudo e pesquisa.” Já para Meadows (1999, p. 7), a comunicação está inserida no próprio coração da ciência, uma vez que “[...] qualquer que seja o

ângulo pelo qual examinemos, a comunicação eficiente e eficaz constitui parte essencial do processo de investigação.” Bueno (2010, p.1-2) buscou apresentar elementos sobre a distinção da comunicação científica em relação à divulgação científica. Afirma que, embora os conceitos exibam características comuns, visto que ambos se reportam à difusão de informações em ciência, tecnologia e inovação, eles pressupõem, em sua práxis, aspectos bastante distintos e que necessitam ser enunciados. Incluem-se, entre eles, o perfil do público, o nível de discurso, a natureza dos canais ou ambientes utilizados para sua veiculação e a intenção explícita de cada processo em particular. Que na prática o que difere os processos de comunicação da divulgação científica é o perfil do público, o nível do discurso, a natureza dos canais e a divergências de intenções.

A partir dos pesquisadores da ciência da informação, supramencionados, entende-se que a comunicação científica primeiramente ocorre através de um canal direto. Que se dá inicialmente, face a face e oralmente entre pares, onde são divulgadas as descobertas, reformulação de novas teorias e/ou avanços da ciência. Que a comunicação científica, tendo como suporte de veiculação na forma escrita: em livros, anais de eventos, artigos em periódicos etc. Esse processo implica num fluxo de informação, que envolve elementos ligados à produção, desde o aceite e a avaliação pelos pares, a publicação e a disseminação das informações, que são aceitos como um conhecimento científico. Esse processo da composição da comunicação científica é cíclico e contínuo.

Para o entendimento, como um campo científico se constitui e se configura, diante de uma dimensão científica e a posição dos agentes pesquisadores, o processo empírico se dá através do referencial das obras de Pierre Bourdieu (1983, 2002, 2004). De acordo com Bourdieu (2004, p. 20), a noção de campo serve para “designar este espaço relativamente autônomo”. Que o campo científico é “[...] o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difun-

dem a arte, a literatura ou a ciência.” Ainda, que “[...] esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas.” Bourdieu (2004, p. 37-39) apresenta o campo científico também como uma estrutura de relações objetivas entre diferentes agentes e que estes sujeitos ocupam posicionamento nessa estrutura que, por sua vez, é determinada pela distribuição do capital científico. Assim, na esteira do pensamento de Bourdieu, é possível considerar que o papel de um periódico científico neste campo implica numa espécie particular do capital simbólico, que, por sua vez, implica no reconhecimento pelos pares e que são estes os maiores detentores do capital científico. Portanto, é lícito considerar que nesse cenário contemporâneo, os periódicos científicos proporcionam a veiculação da produção intelectual, onde a interação confere aos pesquisadores credibilidade, reconhecimento e prestígio neste campo científico (Bourdieu, 1983, p. 131). Que os campos se caracterizam como determinados espaços sociais e estruturas, onde os sujeitos desenvolvem ações que trazem no seu bojo interesses pessoais. Os atores são envolvidos por suas convicções pessoais, se relacionam, tem poder de influência e ao mesmo tempo são influenciados. Esse processo implica num jogo de interesses de poder e disputa.

Metodologia documental descritiva de abordagem quali-quantitativa. Através da técnica bibliométrica, mediou-se os índices da produção científica; e para a tabulação dos dados desejados, usou-se o *software* Excel. As bases de dados da Brapci e da Plataforma Qualis permitiram a seleção de 33 títulos com estratos Qualis Capes 2016. Foram elaboradas fichas técnicas a partir das bases de dados da Scielo, no CCN do IBICT e na *home-page* dos periódicos. A fim de identificar os periódicos, título, ISSN, escopo, comitê editorial, bases indexadoras, entre outras, dos quais tiramos informações e dados. Identificamos características, como a quantidade, nível de especialização e Qualis. Fato que permitiu conhecer a caracterização dos periódicos com base em indicadores, tais

como: composição dos Comitês editoriais, a nacionalidade de origem da composição dos membros, idioma e publicação, indexação em bases de dados e classificação Qualis; indicadores quantitativos: vida média, periodicidade, número de fascículos e artigos.

3 Periódicos científicos

Os periódicos científicos apareceram na Europa por volta do século XVII, época em que ocorreram grandes mudanças na sociedade, principalmente no campo científico. A expansão e aumento das publicações dos periódicos ocorreu em função de passarem a ser publicados, principalmente, pelas agremiações científicas, tais como: IBGE, universidades e editoras comerciais. Assim, a história do periódico no Brasil demonstra a comunicação sistematizada da ciência (Mueller, 1995, p. 73; Freitas, 2006, p. 57-58).

A pesquisa evidencia que os periódicos científicos surgem no Brasil a partir da institucionalização da ciência no País, com a criação e fortalecimento das instituições científicas; instituições estas que diretamente produziram os primeiros periódicos no País; que o periódico científico passou por diversos processos ao longo de sua existência no Brasil, desde o impresso até o formato digital, o qual recebeu registro ISSN; e recentemente os artigos científicos que são publicados em periódicos eletrônicos receberam mais uma identificação, o DOI; que a principal função dos periódicos é de assegurar a prioridade das descobertas científicas, propriedade intelectual, a manutenção do padrão de qualidade da ciência e o prestígio e recompensa de autores e editoras; ainda, legitimam novos campos de estudos e disciplinas, além de construir indicadores da evolução de uma ciência. Rodrigues e Fachin (2010, p. 35) afirmam que o periódico científico é um veículo de disseminação

da produção científica, em determinada área do conhecimento, e que são essas as áreas que se organizam e se estruturam, com a finalidade de disseminar e preservar suas informações. Além disso, o periódico científico é a instância de consagração do processo da comunicação científica, que confere valores às pesquisas e, ainda, situa seu grau de originalidade em relação ao conhecimento já acumulado em uma determinada área do conhecimento.

Diante da emergência da sociedade da informação e com as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs), percebe-se que houve uma inovação em todos os ambientes sociais. Nesse contexto, a ciência e a tecnologia constituíram um espaço privilegiado para a sua apropriação. Ou seja, surge então uma nova terminologia, para novas formas de agregação e ações sociais e comunidades virtuais. Diante disso, os periódicos científicos ganharam

[...] novos atributos, e as implicações econômicas, científicas, tecnológicas, políticas, sociais e culturais tornaram-se mais complexas, na passagem do formato impresso para o eletrônico e na emergência de questões como o acesso livre. (Suaiden, 2008, p. 10-11).

Diante desses desdobramentos, não houve uma ruptura, o que ocorreu foi uma mudança no suporte de veiculação desses periódicos científicos. Gradativamente, as publicações em suporte impresso foram cedendo lugar às publicações em suporte digital. Esses periódicos científicos são facilmente localizados com a utilização da internet, em várias bases de dados, a exemplo: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Portal de Periódicos da Capes, entre outros. Em função dessas mudanças, surgiu preocupação dos editores, no sentido de preservar e garantir a segurança de objetos que são inseridos na internet. Uma das preocupações diz respeito à segurança dos artigos disponíveis no formato *on-line*. Para resolver essa situação, foi criado o DOI, que em inglês sig-

nifica *Digital Object Identifier*. Trata-se de um sistema para localizar e acessar materiais na *web*, principalmente as publicações em periódicos e obras protegidas por *copyright*, muitas das quais localizadas em bibliotecas virtuais (Brito et al., 2016, p. 8).

Diante de tantas transformações que o periódico científico percorreu ao longo dos anos, vale mencionar a importância que o movimento *Open Access* (acesso aberto) teve nesse processo. Auxilia no trabalho dos pesquisadores, que em outros tempos precisavam pagar para que seus artigos fossem publicados. Atualmente as bases de dados que indexam periódicos gratuitamente de modo de facilitar a disseminação da informação das pesquisas dos cientistas, ainda possibilita a avaliação destes por seus pares (Barbosa et al., 2013, p. 9).

Apresenta-se os resultados, a partir do referencial teórico e análise de 33 títulos de periódicos científicos brasileiros da área da ciência da informação, que obtiveram Qualis/Capes em 2016, a destacar: Informação & Sociedade: estudos (impresso e *on-line*)-A1; Perspectivas em Ciência da Informação-A1; Transinformação-A1; Em questão-A2; Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação-A2; Informação & Informação (*on-line*)-A2; *Brazilian Journal of Information Science*-B1; Ciência da Informação (impresso e *on-line*)-B1; Ciência da Informação em Revista-B1; InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação-B1; Intexto-B1; LIINC em Revista-B1; Múltiplos Olhares em Ciência da Informação-B1; Perspectivas em Gestão & Conhecimento-B1; Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia-B1; Ponto de Acesso-B1; RECIIS: Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde-B1; Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação (*on-line*)-B1; Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação-B1; Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação-B1; Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação-B1; Revista ACB-B2; Biblioteca Escolar em

Revista-B3; BIBLOS – Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação-B3; DataGramaZero-B3; AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento-B5; Biblionline-B5; CRB-8 Digital-B5; Folha de rosto-B5; Informação@Profissões-B5; RACIn – Revista Analisando em Ciência da Informação-B5; Bibliotecas Universitárias: pesquisas, experiências e perspectivas-C; CRB-6 Informa-C.

Em relação à qualificação e estratificação dos periódicos nacionais, ela ocorre com a *Web Qualis* dos periódicos – conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Esse processo visa atender as necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados. Como resultado, disponibiliza uma listagem com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção. Quanto à estratificação da qualidade da produção, ela é realizada de forma indireta e a partir do Qualis, compete a esse aferir a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção, a partir da análise da qualidade dos veículos de divulgação, ou seja, os periódicos científicos. A classificação é realizada pelas áreas de avaliação e passa por processo anual de atualização. São enquadrados em estratos indicativos da qualidade - A1, o mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C – com peso zero (Capes, 2016).

De acordo com os resultados da pesquisa, 9,4% dos periódicos da área da CI contém estrato A1 – o mais elevado –, o mesmo percentual de 9,4% identificado para os periódicos com Qualis A2. Já os estratos B1 e B2, B3 e B5 somados correspondem à maioria de um total de 75,1%, e apenas 6,3% receberam C, ou seja, um percentual pequeno em relação aos demais estratos. Como já fora supracitado, periódicos com estratificação “C” são os títulos que não atendem às boas práticas editoriais, com base nos critérios do *Committee on Publication Ethics* (COPE), ou, ainda,

que não atendem os critérios de estratos de A1 a B5. Nesse percentual não identificamos nenhum periódico com extrato de B4. Obteve-se essa constatação através da análise do escopo e missão dos periódicos, dispostas nas fichas técnicas. Portanto, a maioria desses de títulos tiveram bons índices de estratos de qualidade. Desses, somente dois títulos receberam estratos C, mas isso não implica que não sejam bons periódicos ou que seus artigos não tenham qualidade. É importante salientar que os periódicos são avaliados dentro de cada área do conhecimento, relativa ao escopo da publicação em questão. Porém, um mesmo periódico pode ser classificado em duas ou até mesmo em mais áreas do conhecimento. Assim, um mesmo periódico científico pode receber diferentes avaliações. Isso não se trata de uma inconsistência, mas expressa o valor atribuído em cada área à pertinência do conteúdo veiculado.

A partir da análise dos estratos, constou-se que três títulos possuem Qualis A1, sendo elas: *Informação & Sociedade: Estudos* (ISSN 0104-0146 impressa, e *on-line* ISSN 1809-4783); *Perspectivas em Ciência da Informação* (ISSN 1415-9936), e a *Transinformação* (ISSN 0103-3786).

Sob o ponto de vista técnico, a maioria dos títulos analisados atendem aos critérios utilizados pela Capes, para que obtenham boa qualificação. Os principais critérios são: ambas terem um Número Internacional Normalizado para Publicações Seriadas (ISSN), conforme apontado em nosso referencial teórico, que se trata de um identificador aceito internacionalmente e que torna a publicação única e facilita a busca de pesquisadores. Estão indexadas em bases de dados nacionais e internacionais. Corpo editorial reconhecido perante a comunidade acadêmica, originalidade dos artigos publicados. Passarem pela avaliação entre pares, onde a submissão do artigo a uma comissão revisora, composta por pesquisadores da mesma área da produção analisada. Os revisores são tanto de origem nacional como internacional, a maioria da Europa, ligados a universidades. Os conselhos são quem tem a missão de deci-

direm sobre a oportunidade da publicação das contribuições recebidas. Exigem uma série de critérios para dar o aval de aceite, dentre os critérios, constata-se: adequação ao escopo da revista; qualidade científica; cumprimento das Normas para Publicação e a Política de Acesso Livre. Como já assinalou Bourdieu (1983, p.127), esses comitês são compostos por sujeitos que impõem as regras do “jogo”, e através de normas pré-elaboradas determinam quem entra e/ou sai desse campo de disputas.

Silva e Muller (2015, p. 5-7) assinalam que a Capes adota 21 critérios estabelecidos para todas as áreas, relacionados ao formato e aspectos de editoração e distribuição. Os requisitos mínimos estão relacionados ao formato, como legendas bibliográficas, normas de publicação, sumários, normas de referências bibliográficas e palavras-chave. Possuir ISSN, política editorial, regularidade na publicação e distribuição. Devem ser de caráter científico, possuir Corpo Editorial, estar disposto na internet, tempo de publicação, um número mínimo de artigos publicados por ano e que este pode variar por área e na área, por estrato. Devem conter uma percentagem mínima de estrangeiros entre autores e membros do conselho editorial. Incluir inglês ou bilíngue. Os demais critérios estão relacionados à visibilidade e impacto dos conteúdos. Para isso, os periódicos precisam estar indexados nas bases de dados estrangeiras e/ou nacionais. Outros critérios dizem respeito ao financiamento por órgão externo, como, por exemplo: CNPq ou Capes. Ainda, as citações recebidas e concedidas.

O estudo evidenciou que 61,5% dos títulos de periódicos desta pesquisa possuem um uma periodicidade semestral, ou seja, em média de dois fascículos publicados ao ano. O segundo percentual, de 15,4%, são de periodicidade quadrimestral, terceira posição 7% são trimestrais e 7,7% anuais e bimestrais. A periodicidade de um periódico é definido pelo Conselho Editorial, também conhecido como corpo editorial. Os padrões da periodicidade dos periódicos científicos do Brasil são defini-

dos de acordo com as normas da ABNT, descritos no item 3.29 na NBR 6021 (2003, p. 3).

Assim, podemos afirmar que periodicidade e pontualidade dos periódicos científicos da área da Ciência da Informação cumprem os requisitos básicos elencados pela Capes para receberem estratificação. Esse é um dos principais fatores que contribuem para a credibilidade e a legitimação e dá força para a publicação. Sobre esta legitimação e força, Bourdieu (2002, p. 145) define como capital simbólico. Assim, os periódicos são resultado da sua efetivação social, enquanto veículo de divulgação da ciência no Brasil.

Em termos de percentual de produção, os 33 títulos somados publicaram um total de 1.102 exemplares, juntados publicaram um montante de 13.605 artigos científicos, este dado é até julho de 2017. Desse montante, existem 11 títulos que contemplam a maior produção, este recorte foi feito daqueles que publicam mais de quinhentos artigos. Onze títulos contemplam o maior número de fascículos somados 659 exemplares com um montante de 9.091 artigos publicados. Em relação aos demais 27 títulos que somados infere em 443 fascículos e 4514 artigos. Porém, cabe ressaltar que estes 11 títulos são as com maior tempo de circulação em relação às demais, ou seja, começaram a circular na década de 1970, a exemplo: Ciência da Informação, a mais antiga que publicou seus primeiros números em 1972, a *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação* publicada em 1973, demais na década de 1980 e 1990 com exceção da RECIIS: *Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde* que foi publicada em 2007.

A localização geográfica das publicações está na região Sul e Sudeste, somadas equivalem a 66,7%. É possível inferir que esse percentual encontra amparo na maior concentração dos programas de pós-graduação na região Sudeste e Sul do País. A maior parte dos periódicos científicos estão vinculados aos Programas de Graduação e de Pós-Gradua-

ção em Ciências da Informação, são publicados pelas universidades que ofertam os cursos de Biblioteconomia e Ciência da Informação. Apareceram dois periódicos vinculados a Conselhos Regionais de Biblioteconomia, a CRB 6 que tem como sede Belo Horizonte (MG), e a CRB 8, localizada na capital São Paulo. Ainda, quatro títulos vinculados a entidades de classe da área da biblioteconomia/ciência da informação que é a Associação Catarinense de Bibliotecários (ACB), a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da Informação (AN-CIB), Federação Brasileira das Associações de Bibliotecários (Febab) e o Instituto de Adaptação e Inserção na Sociedade da Informação (IASI). Além das mencionadas, o IBIC também publica três títulos. Que periódicos investigados nesta pesquisa, da área da Ciência da Informação que obtiveram Qualis em 2016, são publicados na região Sudeste e Sul do Brasil, nos estados de SP, PR, RS, RJ, SC, MG. Já na região Nordeste aparecem nove títulos, e seis destes títulos são publicados na Paraíba. A região Nordeste publica dois títulos, sendo um na Bahia e um em Alagoas. Não identificamos nenhum título com Qualis da região Norte do Brasil.

Constatamos que os periódicos analisados estão indexados em 81 bases de dados nacionais e internacionais. As bases que mais se destacaram com maior ocorrência foram: Portal da CAPES, CCN – Catálogo Coletivo Nacional de Publicações Seriadas, BRAPCI – Base de Dados em Ciência da Informação, LATINDEX – Sistema Regional de Informacion Línea para Revistas Científicas de América Latina, Caribe y Espanha e Portugal, DOAJ – *Directory of Open Access Journals* da Suécia. Portanto, os periódicos que são o escopo desta pesquisa atendem aos critérios estabelecidos pela Capes, para que pudessem receber uma estratificação, ou seja, todos estão dispostos no formato eletrônico e aberto e estão indexados tanto em bases de dados nacionais e internacionais. Todos os periódicos analisados adotam os idiomas português e inglês. Estes fatores são uma das principais características para terem

boa qualificação pelo Qualis. Ainda, essa indexação permite ampla visualização das produções científicas publicadas nesses periódicos, além de que, proporciona agilidade em relação ao acesso à informação, contribuindo, dessa forma, para o fortalecimento da comunidade científica e na divulgação de suas produções. Esse fator também implica num reconhecimento e dá credibilidade aos seus pares.

A partir das afirmações supracitadas, pode-se dizer que os periódicos científicos têm realizado importantes funções no mundo da produção da ciência, porque publicam as produções em forma de artigos, realizam o registro do conhecimento de forma oficial e pública. Assim, percebe-se que o periódico científico é um canal importante na comunidade científica, porque é ele quem veicula os resultados e os avanços das pesquisas e, ainda, abre novas possibilidades de estudos em determinada área do conhecimento. Que maior concentração das publicações está na região sul e sudeste é possível inferir que esse percentual encontra amparo maior na concentração nos programas de graduação e pós-graduação na região sudeste e sul do país, publicadas pelas universidades que ofertam os cursos de Biblioteconomia e Ciência da Informação. Ficou evidenciado que a distribuição dos programas de pós-graduação é desigual no Brasil.

Os resultados da pesquisa mostram que, com relação às características extrínsecas, esses periódicos têm evoluído significativamente, em termos de aspectos formais, tendo como principal contribuição adotar os critérios estabelecidos pela Capes e disposição dos periódicos no formato aberto, indexados em bases de dados nacionais e internacionais. Que culminou pelo avanço das Tecnologias da Informação e comunicação (TICs) desde o surgimento da internet nos anos 1990, onde as bases de dados permitem a divulgação e disseminação dos resultados das pesquisas com agilidade, a interatividade dos pesquisadores, que buscam a credibilidade entre seus pares. Verifica-se a preocupação da

manutenção dos periódicos, bem como adotar os critérios estabelecidos pela Capes para garantir uma boa estratificação e assim se firmar como um objeto de relevância enquanto suporte de informação, buscar credibilidade perante a comunidade científica da área da ciência da informação. Também poderá contribuir, para que se possa avançar no conhecimento, sobre os periódicos que dedicados a comunicar produção científica no campo da ciência da informação.

Diante da relevância dos periódicos científicos e das bases de dados, e de acordo com os objetivos da pesquisa, elaborou-se um tutorial de acesso às bases de dados, que poderá servir como ferramenta de recuperação de informação e, assim, contribuir na formação continuada de bibliotecários e professores.

4 Considerações finais

Os dados da pesquisa evidenciam que existem 33 periódicos científicos da área da ciência da comunicação que obtiveram Qualis em 2016. De acordo com os objetivos específicos, esses títulos tiveram bons índices de estratos de qualidade aferidos pela Capes. Houve crescimento acentuado de novas publicações da área da ciência em informação, que entre 2000 e 2015 e expansão gradativa de publicações, um percentual de 66,7% em relação às décadas anteriores. Entre os anos 1970 e 1980 a produção estava estagnada. Entre os anos de 1990 subiu para 21,2% e foi crescendo ao longo dos anos até atualmente em 2017. Percebeu-se a relevância das bases de dados nacionais e internacionais que disponibilizam os periódicos científicos e o quão importantes são o para a comunidade científica.

Podemos concluir que os periódicos científicos da área da ciência da informação encontram-se em um campo consolidado, primam pela sua manutenção e credibilidade na sociedade da informação. Tem como

principais aliadas às bases de dados para divulgar os resultados que a academia produz. Assim, considera-se as bases de dados como fontes de informação, que podem auxiliar e contribuir na formação continuada dos profissionais bibliotecários e professores. O tutorial de base de dados que pode contribuir na disseminação do conhecimento recuperar os resultados da ciência dispostas nestas bases de dados.

Evidente que os resultados e esforços desta pesquisa são passíveis de questionamentos de reformulações e aprimoramentos. Espera-se que esta pesquisa possa servir como um subsídio e estímulo de pesquisas mais amplas sobre os periódicos científicos da área da ciência da informação.

Referências

BARBOSA, Andreza Gonçalves et al. Evolução das funções dos periódicos científicos e suas aplicações no contexto atual. **Múltiplos Olhares em Ciência da Informação**, v. 3, n. 1, p. 1-10, mar. 2013. Disponível em: <<http://portalde-periodicos.eci.ufmg.br/index.php/moci/article/view/1970/1238>>. Acesso em: 6 jun. 2017.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: Ortiz, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. (Grandes cientistas sociais, n. 39).

_____. **O poder simbólico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 322 p.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Ed. Unesp, 2004. 85 p.

BRITO, Ronnie Fagundes de et al. **Guia do usuário do Digital Object Identifier**. Brasília: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, 2016. 57 p.

BUENO, Wilson Costa. Comunicação científica e divulgação científica: aproximações e rupturas conceituais. **Inf. Inf.**, Londrina, v. 15, n. esp, p. 1-12, 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/6585/6761>>. Acesso em: 12 out. 2016.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Classificação da produção intelectual**. 2016. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/classificacao-da-producao-intelectual>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

_____. **Resultados da Avaliação da Capes revelam que pós-graduação teve crescimento de 23% no triênio**. 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/36-noticias/6689-resultados-da-avaliacao-da-capes-revelam-que-pos-graduacao-teve-crescimento-de-23-no-trienio>>. Acesso em: 15 de fev. 2017.

FREITAS, Maria Helena. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 35, n. 3, p. 54-66, set./dez. 2006.

JOHNSON, Ian M. Desafios para o desenvolvimento profissional na Sociedade da Informação - algumas respostas das Escolas de Biblioteconomia e Estudos de Informação na Grã Bretanha. **Inf. Inf.**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 7-18, jul./dez. 1998. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/1675/1427>>. Acesso em: 5 jun. 2017.

LE COADIC, Yves-François. **A ciência da informação**. Brasília: Briquet Lemos, 1996.

MEADOWS, A. J. **A comunicação científica**. Brasília: Briquet de Lemos, 1999.

MUELLER, S. P. M. O crescimento da ciência, o comportamento científico e a comunicação científica: algumas reflexões. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 63-84, jan./jun. 1995.

QUEIROZ, Daniela Gralha de Caneda; MOURA, Ana Maria Mielniczuk de. Ciência da Informação: história, conceitos e características. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 25-42, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/download/57516/36041>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

RODRIGUES, Rosângela Schwarz; FACHIN, Gleisy Regina Bories. Portal de periódicos científicos: um trabalho multidisciplinar. **Transinformação**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 33-45, jan./abr. 2010.

SILVA, Claudio Nei Nascimento da; MULLER, Suzana Pinheiro Machado. Avaliação dos periódicos brasileiros: os critérios do Qualis-Periódicos à luz

de Merton e Bourdieu. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 16., João Pessoa, 2015. **Anais...** João Pessoa, 2015. Disponível em: <<http://basessibi.c3sl.ufpr.br/brapci/index.php/article/view/0000017472/371c20d5bd90cccf26ae2bc9da171467>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

SOUZA, Maria Naires Alves de; MENESES, Karla Faria. Bibliotecário de Referência e a Competência Informacional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO SISTEMAS DE INFORMAÇÃO, MULTICULTURALIDADE E INCLUSÃO SOCIAL, 24., Maceió, 2011. **Anais...** Maceió, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/10377/1/2011_eve_mnade-sousa.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2017.

SUAIDEN, Emir. Como gerir revistas científicas, 9-13. In: FERREIRA, Sueli Mara soares Pinto; TARGINO, Maria das Graças (Coord.). **Mais sobre Revistas Científicas: em foco a gestão**. São Paulo: Editora Senac; Cengage Learning, 2008.

Da escola sem sentido para uma escola futebolística

Eduarda Moro

Ireno Antônio Berticelli

1 Introdução

Qual é o sentido da escola para você? Independentemente de sua resposta, você deve concordar que o sentido da escola é fazer *sentido*. Não sabemos quanto tempo faz desde a última vez que você foi aluno do ensino básico ou médio. Faz muitos anos desde que nos formamos na escola, mas, ainda assim, é muito provável que a escola que vivenciamos – mesmo sendo escolas diferentes, com professores e ambientes diferentes – seja a mesma, tenha a mesma lógica, com o mesmo objetivo – o de socializar, alfabetizar e ensinar. Anos se passaram desde que deixamos a escola para trás, mas se voltássemos hoje à pequena escola na qual estudamos quando crianças, seria como se nunca a tivéssemos deixado. Seria como se o tempo tivesse parado naquele lugar.

Mesmo depois de diversos estudos apontarem a instituição escolar como falha no que pretende oferecer, a escola permanece com uma lógica de organização quase que imutável. “Socializar, alfabetizar e ensinar”, termos garbosos que resultam em uma equação que se tem mostrado ineficaz há um longo tempo, tendo como consequência o descrédito na instituição escolar que, anteriormente, era vista como a única possibilidade de aprendizado promotora de avanço e ascensão, seja pessoal ou profissional.

“Você precisa ir para a escola. É o único jeito de você ter um bom trabalho e ser alguém na vida.” Quem nunca escutou um discurso parecido? Nós já o escutamos muitas vezes, como também proferimos o mesmo

discurso, com o mesmo tom de certeza, muitas outras vezes. Temos pensado sobre isso. Mesmo agora, quando já terminamos escola e graduação, não sabemos dizer se nos sentimos “alguém na vida”. Mas isso não nos impede de repetir um discurso enfadonho, engrandecendo uma instituição que prova que, da forma como se organiza, está, em grande parte, falida.

A verdade é que a escola é, para todas as pessoas com quem mantemos contato, o lugar pelo qual nos tornamos “humanos”. Não nos entenda mal, não creditamos à escola toda essa grandiosidade. Ao menos sabemos que somos “humanos” muito antes de nossos pais nos matricularem lá. Mas entendemos que por ser a escola o espaço no qual todos temos acesso ao conhecimento de forma muito parecida – não nos referimos aqui às mesmas condições de espaço, mas a como as disciplinas são ofertadas de maneira semelhante, independente do contexto – a escola parece ser significada como “humanizadora”, de modo que por mais diferente que sejamos, uma coisa temos em comum: nós, você, nossos pais e avós, nós todos frequentamos a escola. O que justificaria o discurso de “tornar-se alguém” depois de ir para lá.

Esse discurso não parece mais caber nos dias em que vivemos. A escola, que anteriormente era a instituição que nos tornava *alguém*, hoje forma desemprego e cada vez mais desigualdade. E, em um mundo globalizado, onde *ter* e *ser* se confundem, vivemos em uma busca desenfreada pelos bens de consumo, pelo *status* social, como se nossas vidas fossem maratonas intermináveis, onde só ganha quem estiver à frente do outro, no lugar mais alto do pódio.

Qual o reflexo disso na educação escolar de crianças e adolescentes? Podemos elencar dois resultados: de um lado, temos os jovens que estudam desde cedo pensando em dar continuidade a seus estudos, em se especializarem, em fazerem diversos cursos, com o intuito de buscarem a graduação, se possível em faculdades públicas. Jovens que possivelmente só começarão a trabalhar depois que terminarem seus respec-

tivos cursos. E que em sua maioria são de famílias abastadas, ou com condições de bancarem os estudos de seus filhos. De outro lado, temos os jovens que, se não trabalham enquanto cursam o ensino médio, vão se formar na escola pensando em conseguir um emprego, geralmente um que garanta apenas salário mínimo, independentemente de suas condições, para ajudar com os custos em casa. Esses jovens não têm o luxo de pensarem nos trabalhos mais adequados para suas vocações – assim como os jovens da categoria anterior –, o que os leva a procurarem outros meios, que não o estudo, com o intuito de se destacarem e ascenderem na sociedade.

Uma das poucas profissões na qual o estudo não é requisito e que, ao mesmo tempo, é uma profissão notória, com promessas infundas de tornar o sujeito afortunado e bem-sucedido, é a profissão de jogador de futebol. Entendemos essa profissão como sendo, muitas vezes, uma busca pelo “ser alguém na vida”, advindo principalmente desse segundo grupo de jovens, descrito acima.

2 A megamáquina futebolística

O futebol é paixão nacional que faz muitos pequenos olhos brilharem. Antes mesmo de termos um nome, muitos de nós já tínhamos um time para o qual torcer. Camisas de time, bonecos de craque, domingos de jogo... O futebol é algo cotidiano, é comum a nós, faz parte do *ser brasileiro* para muita gente. E por ser cotidiano e acessível às mais diversas camadas sociais, como diria a famosa música da banda Skank, “Quem não sonhou em ser um jogador de futebol?”

O Brasil não demorou muito para se denominar o “País do futebol”. De modo que, hoje, o futebol não é apenas o esporte mais popular em nosso país. É um fenômeno social e importante elemento cultural, sendo inegável a influência desse fenômeno na vida do povo brasileiro.

Além de ser um esporte mundialmente praticado e reconhecido, o futebol é perpassado por uma dimensão econômica que o caracteriza como um mercado: o mercado futebolístico.

E, como tudo que está no nível de consumo, o futebol também está atrelado à produção subjetiva, caracterizando-se como uma máquina de produção de subjetividades.

A ideia de que uma profissão permita ganhar tanto dinheiro quanto fama, com pouco estudo – assim como é o caso do próprio Neymar¹, que não chegou a concluir o ensino médio por conta da profissão –, mesmo que em poucos casos, é algo muito atrativo a jovens que desejam ajudar financeiramente suas famílias e se tornarem heróis futebolísticos de sua geração.

Para fazer parte desse sonho e quem sabe um dia ser o novo ex-pobre/novo milionário das quatro linhas, os jovens de classes socioeconomicamente carentes investem o dinheiro que não tem para garantirem as mais belas chuteiras lustrosas, para participar de peneiras com o intuito de ingressar nas categorias de base de grandes clubes.

Mesmo não sendo garantia de futuro dentro do futebol, atuar em uma categoria de base é o primeiro chute rumo ao gol. Nesse pequeno universo constituído por milhares de jovens-sonhadores, vale de tudo! Corte de cabelo do Neymar, ouvir o pagode do Ronaldinho Gaúcho, assistir entrevista de jogador profissional para saber como proferir aquele discurso de “falar muito sem dizer nada” como todo jogador de sucesso... O que conta é consumir a subjetividade padrão do *ser jogador de futebol*.

A ideia de que exista uma identidade específica que engloba tudo aquilo que é ser um jogador é o resultado da produção subjetiva que

1 Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/esporte/olimpiada-norio/2016/07/1795751-selecao-olimpica-de-futebol-estudou-mais-que-a-media-nacional.shtml>>.

acontece na contemporaneidade. Para compreender melhor como se dá esse processo de produção é necessário retomar a ideia de subjetividade.

Tudo aquilo que dizemos, que nos constitui assim como somos, é, na realidade, o resultado de uma produção de equipamentos coletivos (instituições, valores etc.) que, ao ser significado intrapessoalmente, nos molda e nos faz agir, pensar e sentir de determinado modo:

A subjetividade parece estar caracterizada de uma dupla maneira: de um lado o fato de ela habitar processos intrapessoais (a dimensão molecular) e, de outro, o fato de ela ser essencialmente agenciada a nível das concatenações de relações sociais, econômicas, maquínicas, de ela ser aberta a todas as determinações sócio-antropológicas, econômicas, etc. (Guattari; Rolnik, 1996, p. 68).

Por entendermos a subjetividade como algo inerente a uma produção coletiva é que nos referimos, aqui, à subjetividade como estando sempre atrelada a um “processo de subjetivação”. Partimos da noção de que nascemos *indivíduos* e, por meio de transformações subjetivas decorrentes das afecções e relações que estabelecemos – tanto no seio da família quanto por meio das máquinas sociais e capitalísticas –, nos tornamos *sujeitos*.

Esses processos que nos constituem e nos assujeitam estabelecem uma relação direta com o capital, ou como afirmam Guattari e Rolnik (1996), com o Capitalismo Mundial Integrado (CMI). O CMI é considerado, pelos autores, uma megamáquina de produção de subjetividade em massa, e é por intermédio dessa megamáquina que se instaurou na sociedade o desejo de consumo. Quem consome o produto do CMI não consome apenas mercadoria material. Consome uma produção de subjetividade homogênea, serializada e disciplinar, mas que por acreditar ter o poder – mesmo que seja apenas o da compra – da escolha, sente-se feliz pela mais nova aquisição materialista e

subjetiva para compor aquilo que se deseja ser. Nessa relação, “[...] o capital ocupa-se da sujeição econômica, e a cultura, da sujeição subjetiva.” (Guattari; Rolnik; 1996, p. 16).

Destarte, a cultura de consumismo em massa relacionada com a produção de subjetividade capitalística, que produz subjetividade em todos os níveis, vende modos de ser e estar no mundo, mas o faz de modo inconsciente. Vende um corte de cabelo e um estilo musical que, por comporem o território existencial do jogador de futebol, vendem também a ideia do *ser* jogador, apenas por “portar” acessórios comuns aos jogadores profissionais. É importante ressaltar que ao CMI não interessa um processo de singularização ao vender seu produto. Interessa apenas a venda de um *padrão subjetivo*.

Pode parecer ingênua a ideia de que a compra de algo nos torne alguém. Mas quantas vezes você já comprou algo não só pela mercadoria em si, mas por aquilo que ela representa? Para os jovens jogadores, ouvir o pagode que Robinho ouve, usar o mesmo corte de cabelo de Neymar, comprar a chuteira igual à de Messi são acessórios que os aproximam do padrão do *ser jogador*. Quando compram uma mercadoria, estão comprando a ideia agenciada a ela. Quando incorporam ao corpo um acessório-material, incorporam também um acessório-subjetivo ao *ser*.

É possível perceber que essa relação que estabelecemos com a incorporação de objetos e acessórios ao nosso corpo também não é natural, é produzida socialmente, capitalisticamente. Assim é com o jovem-sonhador-jogador que acredita que para fazer parte do mundo futebolístico necessita incorporar o que é *incorpóreo* para ser quem se quer ser. E incorporar não só o que é objeto-material, mas, sobretudo, o que é objeto-subjetivo.

3 O *kit* de identidade do jogador de futebol

Não é necessário viver a realidade do futebol brasileiro para entender qual é o resultado dessa incorporação subjetiva de um *tipo* de jogador, no processo de escolarização e de atribuição de sentidos à educação escolar na vida destes jovens-jogadores. Nesse *kit* de identidade do jogador de futebol não há espaço para privilegiar o processo de escolarização quando há, literalmente, muita coisa em jogo.

É durante o percurso traçado nas categorias de base que os jovens-jogadores têm seu momento para brilhar nas quatro linhas. Mas como conciliar o tempo da bola com o tempo da escola, se o sonho que se tem é ser Neymar e não Einstein?

No entanto, sonhar se torna um contratempo quando a única escola pela qual estes adolescentes têm fascínio é a escolinha de futebol. E se torna um contratempo maior ainda quando o sonho futebolístico não leva em consideração os muitos jogadores sonhadores que não alcançaram a fama notória ou, por que não dizer, “os pobres do futebol”, que representam um número muito mais expressivo de jogadores do que os *cases* de sucesso e que compõem aquilo que chamo de “realidade futebolística”.

Mas não é com a realidade que se sonha um sonho. E, como resultado, não se ouve menino sonhador falando sobre os mais de 80% de jogadores de futebol do País que recebem até R\$ 1.000,00. Não se vê menino dizendo que dentre os 31 mil jogadores registrados na Confederação Brasileira de Futebol², apenas 2% recebe o valor de vinte salários mínimos ou mais. Pois o menino que sonha, não sonha com *um* salário mínimo, não sonha com a possibilidade de não ser escolhido na peneira, não sonha com a grande probabilidade de não se tornar jogador profissional, mesmo sendo essa a realidade encontrada no futebol, assim como apontam os dados.

2 Disponível em: <<http://globoesporte.globo.com/futebol/noticia/2016/02/em-relatorio-cbf-aponta-que-96-dos-atletas-ganham-menos-de-r-5-mil.html>>.

Devemos ter clareza que os desejos construídos culturalmente são mais potentes que as oportunidades concretas oferecidas. Toledo (2002) indica que, em média, menos de 1% dos aspirantes à profissão são aproveitados nas “peneiradas” dos clubes (teste para a seleção de atletas nas divisões de base). Em 1995, por exemplo, de 3.500 garotos que se aventuraram nas peneiras do São Paulo Futebol Clube, apenas cinco foram aproveitados; no ano seguinte, apenas dois de 4.000 permaneceram no clube. (Soares et al., 2011, p. 913).

Porém, mesmo com a ínfima porcentagem de jogadores que chega a jogar profissionalmente, e mesmo com uma porcentagem menor ainda de jogadores profissionais que conseguem ascender financeiramente por meio do futebol, isso parece não interferir no sonho do menino de classe baixa que ainda acredita ser a próxima grande descoberta dos gramados. Mas interfere e muito em tudo aquilo que não envolve o futebol, como é o caso da escola.

Se levarmos em conta que esses meninos sonhadores têm em média de dez a 17 anos – compondo assim tanto as *escolinhas de futebol* quanto as *categorias de base* –, logo, presume-se que esses meninos frequentem a escola. E se fizermos uma conta básica de matemática veremos que as horas que esses meninos passam na escola, ou seja, 4 h diárias, é o mesmo ou, muitas vezes, inferior ao tempo gasto com o futebol, que no caso das categorias de base sub-17 gira em torno de 4 h diárias de treino em campo, mais o tempo de trabalho físico em academias no contraturno. Somando a essas horas de treino os campeonatos de fins de semana, nos parece que, de fato, o tempo gasto com o futebol é bem maior do que o tempo gasto com as atividades escolares, mesmo quando o jovem está longe de ter o seu futuro profissional e econômico garantido no meio futebolístico.

Se isso por si só não fosse um dado suficientemente preocupante, existe outro fator que deve ser levado em conta. Além do tempo de dedicação escolar ser precário quando comparado ao tempo de dedicação

ao futebol, existem diversos casos de jovens jogadores que muito antes de completarem a maioridade já vivem longe de suas famílias para se dedicarem a algum clube.

Outro dado do mercado de formação de atletas é o processo migratório no país. Parte desses jovens que ingressam na carreira do futebol vem de outras cidades ou estados diferentes do clube formador. Isto significa que passam a residir separados de suas famílias e, se forem sendo aproveitados nas categorias subsequentes, podem viver nessa condição até a profissionalização. Melo (2010) aponta que os atletas emigrantes, que vivem em regime de alojamento nos clubes do Rio de Janeiro, possuem maior número de reprovações e atraso escolar do que os atletas que residem com suas famílias. (Soares et al., 2011, p. 914).

Isso demonstra que não é só o tempo de dedicação à escola que é insatisfatório, mas a qualidade do estudo também é afetada pelo futebol, principalmente nos casos em que o jovem jogador não reside com a família, realidade vivida por muitos atletas que sonham com seu futuro nesse meio.

Dada a “realidade futebolística” das categorias de base, o que fica, assim, é a seguinte questão: o que se pode fazer para evitar que o sonho de criança se transforme em um pesadelo na vida adulta, principalmente no que diz respeito à educação escolar e em como ela pode contribuir para pensar em uma vida profissional pós-futebol ou concomitante a ele?

4 Possibilidades: da escola sem sentido para uma escola futebolística

Mal sabia Ireneo Antônio Berticelli – um dos autores deste artigo –, ao escrever o texto “Da escola utópica à escola heterotópica: educação e pós-modernidade”, que ajudaria a encontrar uma possível solução para o

problema da educação escolar dos jovens-jogadores-sonhadores. Ao escrever sobre a escola heterotópica, Berticelli (2010, p. 19) nos mostra que o lugar que a escola deveria ocupar no contemporâneo é o lugar *heterotópico*, o lugar diluído em pluralidade, em lugares. Já faz algum tempo que a escola não é o único espaço que oportuniza o conhecimento. Então, por que insistir em uma prática rígida e hegemônica que não cabe mais, nem no espaço para o qual foi definido, nem para quem é destinado?

Partindo dessa reflexão e da realidade dos jovens-jogadores-sonhadores, fica mais do que claro que para quem já acredita ter um futuro profissional garantido dentro dos gramados, a escola tal como está organizada não faz sentido e parece mais atrapalhar do que amparar. A instituição escolar não está preparada para assessorar essa realidade porque se concentra em uma formação baseada na realidade de um estereótipo adolescente, que não atende às demandas dos jovens socioeconomicamente carentes. Que se dirá, então, da demanda dos jovens socioeconomicamente carentes que sonham em ser jogadores de futebol? A triste verdade é que a instituição escolar atende apenas sua própria demanda: a de, em muitos casos, praticar uma *educação bancária*, na expressão do insigne educador Paulo Freire, seja este conteúdo adequado ou não para quem se pretende ensinar.

Como, então, vender o processo de escolarização como algo necessário para o jogador, para que este também possa compor o *kit* de identidade do jogador de futebol? Essa tarefa poderia ser mais fácil se além de vender *shampoo* anticaspa, Neymar e Messi vendessem também a ideia da educação escolar como intrínseco ao *ser* jogador. Para isso, seria necessária uma reformulação dos ideais futebolísticos.

Seria necessária também uma reformulação da própria escola. Ambos os espaços parecem não admitir a pluralidade dos que por ali circulam.

Como Berticelli (2010, p. 20) aponta: “A diversidade, a variedade, a singularidade, a descontinuidade, a pluralidade caracterizam os

tempos pós-modernos.” Assim é no futebol. O futebol contemporâneo é constituído por diferentes cores, sotaques, modos de pensar, mas do mesmo modo que a escola, ao mercado futebolístico interessa uma sujeição subjetiva, uma padronização do ser.

As duas instituições estão calcadas em princípios que estagnam e assujeitam alunos e jogadores, com o intuito de adestrar socialmente aqueles que procuram esses espaços. Assim, escola e futebol produzem corpos dóceis.

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma ‘aptidão’. (Foucault, 1987, p. 119).

É mais fácil vender ideias padronizadas a corpos disciplinados. Desse modo, consegue-se manter apenas os comportamentos que interessam ao clube e que o beneficiam. É mais fácil, nesse ponto da história, vender um padrão do *ser jogador* do que lidar com o que de melhor a pós-modernidade trouxe: a pluralidade. É devido a isso que, por mais diferentes que sejam os sotaques, o que se diz é sempre a mesma coisa. Por mais diferentes que sejam as convicções religiosas, em uma maioria esmagadora são evangélicos, só porque Gabriel Jesus e Kaká, também são.

Foi pensando em todo esse emaranhado de coisas que envolvem a máquina futebolística e que fazem com que os jovens-jogadores privilegiem o tempo da bola à escola, que transpomos a ideia de uma escola heterotópica para uma escola futebolística. Ao escrever sobre o lugar da escola diluído em *lugares* o autor não quis dizer isso de modo literal, referia-se ao espaço virtual, sem tempo e sem lugar convencional. E, como o próprio autor postula:

Tempo e espaço são, portanto, questões culturais. A escola como um espaço, como um lugar, insere-se plenamente nesse quadro. A prática cultural determina práticas espaciais, mapeamentos locais. A educação como prática cultural submete-se a tais deslocamentos. (Berticelli, 2010, p. 25).

Mas aqui levamos sua ideia ao extremo da literalidade. Se para os jovens-jogadores a escola se torna um empecilho, tanto pela questão de ter de se deslocar do clube – local em que eles passam mais tempo – para a escola, quanto por terem de faltar a esta para jogarem em competições e participarem dos treinos, por que não levar a escola até o clube? E não falamos aqui apenas de mudar a escola de lugar, mas de adaptar a escola à realidade desses jovens-jogadores.

Os jovens-jogadores estão inseridos em uma realidade cultural diferente de outros jovens da mesma idade. Destarte, a educação como uma prática cultural deveria estar adequada à cultura futebolística na qual esses jovens estão inseridos. Uma escola dentro do clube potencializaria o processo de escolarização dos atletas na medida em que fosse pensada para eles. Podendo atendê-los não apenas nos horários regulares, mas deslocando os professores para as longas viagens de campeonatos junto dos jovens-jogadores. Inserindo disciplinas que ampliassem a percepção dos jogadores para os negócios, novas línguas, leis e portarias do mundo esportivo, orientação profissional para possibilitar o vislumbrar de outras possibilidades que não envolvam a bola. Uma escola que de fato se preocupasse com a formação integral do jovem, essa escola sim faria sentido, atendendo, assim, “[...] à emergente realidade do mundo da vida” (Berticelli, 2010, p. 25) desses pequenos sonhadores.

4.1 Uma experiência em curso

Foi pensando desse modo que o Clube de Regatas Vasco da Gama fundou, em 2004, o Colégio Vasco da Gama³:

Surgiu, então, a necessidade de criar uma escola regular mantida pelo clube, na qual o planejamento anual das atividades escolares seria feito em comum acordo com o planejamento dos departamentos profissional e amador, garantindo a assiduidade dos alunos às aulas e, conseqüentemente, um melhor desempenho escolar por parte dos atletas.

A escola atende alunos do 1º ano da educação infantil até o 3º ano do ensino médio. Os alunos não são apenas os de rendimento – assim chamados os atletas das categorias de base –, são crianças que fazem parte da “escolinha” do Vasco e que praticam esportes como atletismo, remo e futebol; “[...] o clube mantém integralmente o colégio e todas as suas despesas, como fornecimento de uniforme, de material didático, de alimentação e de transporte.” (Correia, 2014, p. 83).

Mesmo com essa experiência de escola dentro do clube, o modelo adotado não é o ideal. O Colégio Vasco da Gama acaba sendo apenas uma transposição do modelo tradicional de ensino dentro do clube. O que é potente por permitir aos atletas adequarem seus horários de treinamento e campeonatos com os horários da escola, mas é falho por não inserir no currículo escolar disciplinas que potencializem a experiência de esportista dos alunos-jogadores.

Também não há como minimizar a pressão exercida pelos dirigentes do clube aos professores e coordenadores da escola. Como o colégio é do próprio clube, os problemas financeiros, administrativos etc.

3 Disponível em: <<http://www.vasco.com.br/site/conteudo/detalhe/8>>.

respingam na escola. Segundo Correia (2014), que realizou seu estudo no Colégio Vasco da Gama, isso se torna claro por falas como estas:

Um dos professores chegou a me revelar que o ‘Coronel havia tomado o colégio de assalto’. Dessa forma, desde o final do ano passado (2012) essa pessoa vinha dando insistentes investidas sobre o colégio e realizando relações de forma autoritária e verticalizada no sentido de passar por cima da direção, da coordenação e dos professores. (Correia, 2014, p. 100).

Esse autoritarismo, segundo o professor, começa pela solicitação do Coronel em ser chamado apenas pela alcunha de coronel e de ter todas as suas vontades atendidas de pronto. Uma delas vem sendo a tentativa de reduzir os custos do colégio pela metade ou pelo menos ao máximo que ele conseguir. Segundo disse o professor, o Coronel já questionou o próprio funcionamento do colégio, pois segundo ele estaria gastando dinheiro demais. (Correia, 2014, p. 101).

De modo que por mais generosa tenha sido a atitude do clube em trazer a escola para dentro de seu espaço, ela é uma transposição não só do modo como se organiza a escola tradicional, assim como expusemos acima; é, inclusive, uma transposição do Estado dentro de uma pequena órbita, na qual *coronéis* ocupam o lugar de senadores, deputados, presidentes e gerenciam a educação baseando-se em uma lógica mercantilizada.

Não é novidade para ninguém que, diferente do *modus operandi* pelo qual se produzem jogadores no Brasil, os Estados Unidos apresenta um modelo *sui generis* de formar atletas. Lá o que dita o jogo não é o rendimento dentro de campo, mas o rendimento escolar dos atletas, que só são convidados para integrarem as melhores equipes (seja de qual esporte for, mas o caso mais comum é o do futebol americano) conforme suas notas e comprometimento com a formação escolar, já que o recrutamento de atletas profissionais se dá por meio das ligas escolares e universitárias.

Todavia, uma escola que tenha sentido e que produza alteridade nos jovens-jogadores-sonhadores não é interesse do mercado futebolístico brasileiro. O que conta para os grandes clubes são os pontos marcados dentro de campo e não se seu jogador consegue gerenciar a si mesmo sem precisar de um agente esportivo, ou que entenda que mesmo com toda sua dedicação e mesmo tendo sacrificando tanto de si e de seu tempo, é muito pequena a probabilidade de se tornar um jogador profissional.

Produzir alteridade é o que pouco se vê nas escolas brasileiras, sejam elas públicas ou particulares. O que partilham, escola e futebol, é a produção desenfreada de *espectadores*. Poderíamos utilizar aqui o termo *espectador* simplesmente por se tratar de um sinônimo que cai bem aos futebolistas e alunos brasileiros, pois são assistentes, são ouvintes e pouco são *produtores*. Mas emprestamos o termo *espectador* do livro de Rancière (2014), para aproximar essa reflexão desenvolvida por ele à realidade dos jogadores-alunos.

Para Rancière (2014), os espectadores vivem em um paradoxo. Não há espetáculo sem espectador, mas nada produz o espectador senão “espectar” o espetáculo do outro. O espectador é passivo, habita um lugar imóvel. “[...] o teatro é o lugar onde ignorantes são convidados a ver sofredores.” (Rancière, 2014, p. 9). Não seria essa a melhor definição da escola e do estádio de futebol? Vejam, o que buscamos não é produzir generalizações, mas observações; ainda temos muito que observar dentro de campo. Mas dos noventa minutos dentro das quatro linhas que passamos entre estudar o que já foi constatado por pesquisadores do futebol e entre nossas próprias constatações através de uma pesquisa desenvolvida anteriormente, sentimo-nos seguros, ao menos para, por enquanto, dizer que sim. Não há muito espaço para criar no clube ou na escola.

Portanto, precisamos de outro teatro, um teatro sem espectadores: não um teatro diante de assentos vazios, mas um teatro no qual a relação óptica passiva implicada pela

própria palavra seja submetida a outra relação, a relação implicada em outra palavra, a palavra que designa o que é produzido em cena, o *drama*. Drama quer dizer ação. (Rancière, 2014, p. 9).

E não é isso o que queremos de nossos alunos-jogadores? Chega de *voyeurismo* quanto à educação. É preciso levar o drama a outro nível. Não só é necessária uma reformulação no *kit* de identidade padrão do jogador de futebol. É necessário e imprescindível que os clubes de futebol brasileiro enxerguem os jogadores das categorias de base como sujeitos em formação, enxerguem-nos principalmente enquanto *indivíduos* em formação. O futebol deve ser uma parte desta formação e não a dissolução do *sujeito indivíduo* para *sujeito jogador*.

Pouca coisa irá mudar enquanto o jovem-sonhador-jogador for apenas mais um produto em circulação para o mercado futebolístico.

5 Considerações finais

O futebol, em nosso país, é uma máquina gigantesca. Faz milhões e milhões de olhos brilharem, agita milhões de corpos e mentes. Faz sonhar e pulsar forte milhões de corações e muitos milhares de crianças e jovens em idade escolar sonham projetar suas vidas para dentro das quatro linhas para, ali, como Neymar e tantos outros ídolos já constituídos como tais, compor suas subjetividades: os sujeitos que querem ser no futuro e, se possível (com que ansiedade!), já, agora.

Tentamos configurar a composição escola + futebol na vida dos que estão em fase de crescimento físico e intelectual. E nossa investigação nos tem mostrado que conjugar essas duas realidades é, por um lado, extremamente difícil ou, nas atuais circunstâncias, praticamente inviável. Por outro, a dura realidade não nos impediu de constatar que essa conjugação é uma necessidade premente e urgente. Pois é nesse

contexto de sonhos face a uma realidade assaz difícil que também se vão, por água abaixo, desfeitos, tantos e tantos projetos de vidas supostamente e *a priori*, exitosas. Pois o que se constata clara, visível e estatisticamente, é que a esmagadora maioria desses sonhadores engrossam cifras agigantadas de frustrações em que a coisa termina em: nem jogador, nem doutor. Frustram-se as duas possibilidades que constituem sonhos de vida, de subjetivação: o êxito como jogador ou o êxito conquistado pelo conhecimento, através da escola.

Verificamos, também, que a escola tal como está convencionalmente organizada e orientada não é modelo que se ajuste às condições demandadas por aqueles milhares e milhares de jovens e adultos que preconizam realizar suas vidas no futebol (e em outros esportes também). Trazemos o exemplo singular do Vasco da Gama, que trouxe a escola para dentro do clube, e em nossa análise constatamos o quanto ainda precisa fazer para que a escola, mesmo inserida nos clubes, atenda às reais necessidades educacionais dos jovens que tentam produzir suas identidades dentro das quatro linhas. Diante disso, fica o desafio de uma grande tarefa: a de conjugar adequadamente educação e futebol, tal como educação e esportes profissionalizados em geral. As regras do capital são rígidas, bem mais rígidas que as regras do jogo. No atual contexto, prevalecem as primeiras. Infelizmente, o que determina os sonhos dos que se querem tornar jogadores profissionais são as duras regras do capital. Aí, as escolhas não dependem só dos sonhadores: desafio imenso de toda a sociedade e de seus mandatários a ser enfrentado.

Referências

BERTICELLI, Ireno Antônio. Da escola utópica à escola heterotópica: educação e pós-modernidade. In: _____. **Educação em perspectivas epistêmicas pós-modernas**. Chapecó: Argos, 2010.

CORREIA, Carlus Augustus Jourand. **Entre a Profissionalização e a Escolarização**: Projetos e Campo de Possibilidades em jovens atletas do Colégio Vasco da Gama. 2014. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GLOBO ESPORTE. Em relatório, CBF aponta que 96% dos atletas ganham menos de R\$5 mil. **Globo Esporte**, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://globoesporte.globo.com/futebol/noticia/2016/02/em-relatorio-cbf-aponta-que-96-dos-atletas-ganham-menos-de-r-5-mil.html>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

RANGEL, Sérgio. Seleção olímpica de futebol estudou mais do que a média nacional. **Folha de São Paulo**, 2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/esporte/olimpiada-no-rio/2016/07/1795751-selecao-olimpica-de-futebol-estudou-mais-que-a-media-nacional.shtml>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

REIS, Nando; ROSA, Samuel. É uma partida de futebol. Intérpretes: Banda Skank. Brasil: 1996.

SOARES, Antônio Jorge Gonçalves et al. Jogadores de futebol no Brasil: mercado, formação de atletas e escola. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 33, n. 4, p. 905-921, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892011000400008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 jan. 2017.

VASCO DA GAMA. Colégio Vasco da Gama. **Club de regatas Vasco da Gama**. Rio de Janeiro, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.vasco.com.br/site/conteudo/detalhe/8>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

“Getúlio Vargas para crianças”: controle e difusão nas cartilhas escolares

Zenaide Inês Schmitz

Flávia Eloisa Caimi

1 Introdução

A instalação de um novo regime político em 1937, com a implantação do Estado Novo por Getúlio Vargas, emergiu com um amplo e poderoso aparato propagandístico articulado ao poder político em vigor e ao monopólio simbólico emanado do Estado. A propaganda de Vargas passou a ser articulada pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), criado pelo decreto presidencial em 1939 e cujas funções estavam em difundir a ideologia do Estado Novo e controlar a informação veiculada pelos meios de comunicação.

Dessa forma, para dar concretude à sua missão de produção e divulgação do projeto nacionalista implantado pelo governo, organizou-se uma diversificada produção editorial que estava imbuída de espargir valores e padrões de conduta fundados numa dada moral cívica, no esforço de controlar a educação e regular o imaginário infantil.

Baseando-se em tais pressupostos, neste artigo objetiva-se discutir os conteúdos presentes em impressos escolares produzidos no período de 1937 a 1945, em que a questão da nacionalidade se encontra no âmago das políticas educacionais. Tal proposta será aqui desenvolvida tomando como horizonte teórico-metodológico as abordagens da História Cultural, principalmente os estudos de Roger Chartier e tendo como eixo analítico dois impressos escolares produzidos no período e

destinados ao público escolar: “Getúlio Vargas para crianças” (Barroso, 1942) e “Getúlio Vargas: o amigo das crianças” (DIP, 1940).

A análise empreendida levará em conta o contexto de produção, controle e difusão desses impressos, sua autoria e elementos partilhados pelos autores de ambas as cartilhas quanto à preocupação com a unidade nacional. Assim, considerando os suportes de produção, difusão e legitimação do ideário nacionalista, as cartilhas escolares traduzem facetas significativas do processo de escolarização do público infantojuvenil.

O aporte teórico da História Cultural traz, em seu bojo, a perspectiva de ampliação dos objetos, das abordagens e das fontes de pesquisa, bem como o tratamento dessas fontes, oferecendo a possibilidade de múltiplos olhares sobre os aspectos constituintes das práticas educativas, explicitando sua dinâmica e sua complexidade. Importante considerar, ainda, que a História Cultural colocou em “[...] xeque objetos clássicos de pesquisa, além de categorias, noções e modelos interpretativos ancorados no estruturalismo, ora no marxismo.” (Biccás, 2012, p. 283).

A História Cultural tem como objetivo “[...] identificar o modo como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade é construída, pensada, dada a ler.” (Chartier, 1990, p. 16-17). Assim entendida, a História Cultural, para Roger Chartier (1990), busca o estudo dos objetos com os quais os sujeitos constroem sentidos sobre suas ações, na relação, mas não necessariamente na submissão a atores sociais. Foi justamente na perspectiva de recuperar esses sujeitos que o historiador francês formulou a noção de “representação”. Para Chartier (1990, p. 23), a noção de “representação” deve ser pensada de modo articulado a três modalidades de relação com o mundo social:

Em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através dos quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no

mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objectivadas graças as quais uns ‘representantes’ marcam de forma visível e perturbada a existência do grupo, da classe ou da comunidade.

Em diálogo com essa perspectiva analítica, Roger Chartier dedica-se, entre outros temas, à história da leitura e dos impressos. Os livros e/ou impressos são analisados em suas produções como objetos culturais e o que representam aos seus leitores. Nesse processo analítico, atenta para os dispositivos textuais que dão sentido à realidade construída e expressa nessas fontes, de modo a apreender o universo sociocultural retratado pelos autores.

Baseado nos estudos de Don Mackenzie, Roger Chartier (2002, p. 64) coloca em tela a importância de o historiador incluir em suas análises, independentemente do gênero ou estatuto, as “[...] categorias de citação, de designação e de classificação de acordo com o tempo e lugar que lhe são próprios [...]” e, ao mesmo tempo, as formas que compõem o texto, como “[...] o formato do livro, a construção da página, a divisão do texto, a presença ou ausência das imagens, as convenções tipográficas e a pontuação [...]”; além, evidentemente, dos próprios significados que procuram transmitir (Chartier, 2010, p. 7).

De acordo com Chartier (2002), o processo de publicação de um texto sempre é coletivo, já que implica numa pluralidade de espaços, de técnicas, de máquinas e indivíduos. Encontrar as diferentes decisões e intervenções que deram aos textos impressos suas diferentes formas materiais é chegar às profundezas do próprio texto.

Mediante essa posição investigativa é possível ir além das representações do mundo social expressas nas cartilhas escolares. Todavia, um estudo com base nessas fontes também exige explorar a “materialidade do texto”, ou seja, analisar o processo pelo qual os diferentes atores envolvidos com sua publicação dão sentido aos textos impressos e da-

dos a ler, rompendo, desse modo, com uma relativa abstração textual, na qual o texto acaba reduzido a seu conteúdo semântico, independentemente de sua materialidade (Chartier, 2002).

A ampliação das possibilidades de abordagem, assim como o próprio uso das cartilhas escolares, dos livros didáticos e dos manuais escolares como fonte para pesquisa histórica, emerge imiscuída a esta nova etapa da historiografia educacional brasileira. O contributo de Roger Chartier, assim como de outros intelectuais dedicados à história da leitura e dos livros, contribuiu e tem contribuído para que a análise dessa natureza não se restrinja meramente ao estudo do texto. Com esse entendimento, parece possível encontrar estratégias metodológicas dedicadas à análise dos mecanismos de produção, circulação e apropriação, expressos nas representações, na materialidade do texto, no domínio das práticas sociais de apropriação.

Se até aqui procuramos tecer algumas aproximações de cunho teórico-metodológico entre as cartilhas escolares (como fonte) e a Nova História Cultural, a meta a partir de agora consiste em colocar em tela a produção, o controle e a difusão desses materiais didáticos, bem como os conteúdos presentes que revelam facetas significativas de um processo de escolarização.

2 As publicações estadonovistas: difusão e controle

A escola, durante o governo getulista, foi consagrada como a instituição responsável pela formação das crianças e jovens. As crianças e os jovens concebidos como “espíritos jovens, ainda maleáveis e pouco críticos” (DIP, 1940) passaram a ser os depositários das esperanças para o desenvolvimento do projeto nacionalista que se ancorou na uniformização nacional, linguística, cultural e ideológica.

A educação inseria-se na proposta de formação de uma identidade nacional, na construção da “brasilidade”. Para constituir uma identidade nacional era preciso que os cidadãos se identificassem com a Nação. A proposta era usar a educação para normatizar as pessoas primando por uma sociedade ordeira e civilizada.

Nesse sentido, Caimi (2014) destaca que a preocupação governamental com a questão do livro didático se inicia na década de 1930, quando se produziram as primeiras políticas e programas dessa natureza, citando a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) e a constituição da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD).

A partir do decreto-lei n. 1.006¹, de 30 de dezembro de 1938, todos os materiais didáticos produzidos deveriam ter a aprovação do governo e seguir a política estadonovista. Nessa direção, Oliveira, Guimarães e Bomény (1984, p. 32) chamam a atenção para a legislação da época. No artigo 1º do decreto-lei n. 1.006 consta que “é livre no país, a produção ou a importação de livros didáticos”. No entanto, o artigo 3º do mesmo decreto rege que, a partir do 1º janeiro de 1940,

[...] os livros didáticos que não tiverem tido autorização prévia, concedida pelo Ministério da Educação, nos termos desta lei, não poderão ser adotados no ensino das escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias, em toda a República.

A introdução do controle dos livros didáticos parte do Ministro da Educação Gustavo Capanema que, em documento denominado “Livros escolares: projeto de exposição de motivos”, endereçado ao presidente Getúlio Vargas, apresenta a justificativa para a criação de uma lei que regulamenta os livros didáticos a serem utilizados nas escolas brasi-

1 Brasil. Decreto-lei n. 1.006 de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, 5 jan. 1939. p. 277.

leiras. Capanema considerava o livro escolar como um instrumento de longo alcance, pois seguia o caminho da escola ao lar, além de exercer uma função inspiradora e reguladora do trabalho dos professores ao interferir na ordem e seriação das lições. Ainda, com a justificativa da inexistência de regulamentação sobre os livros escolares, cada estado estabelecia seus critérios, possibilitando, assim, o uso de “maus livros”, o que seria evitado na concepção de Capanema através do controle dos livros didáticos (Filgueiras, 2013).

A preocupação com a leitura de supostos “maus livros”, segundo Chartier (2014), já se manifestava no século XIX em países europeus que assistiram ao crescimento da produção impressa, por isso, das “[...] condenações e as censuras desses textos que afastam o conhecimento transmitem maus exemplos e corrompem os leitores.” (Chartier, 2014, p. 29).

A criação de medidas com tanta ênfase em torno do livro didático deixa a impressão de que os gestores do governo Vargas tinham consciência do potencial pedagógico do livro. Não à toa, conforme D’Araújo (2000, p. 36):

Uma intensa bibliografia foi produzida pela imprensa oficial para cultivar a personalidade de Vargas. Várias ‘histórias de Vargas para crianças’ chegaram às bibliotecas, demonstrando como, desde o nascimento, Getúlio estaria fadado a liderar seu povo em um grande projeto. Ensinavam também que Vargas, desde muito cedo, tivera a antevisão de que a política, partidos e parlamentos eram elementos espúrios, perniciosos à sociedade.

Para Vidal (1998), durante as décadas de 1920 e 1930, a leitura e os livros tornaram-se preocupação de educadores e políticos. O livro passou a ser visto como uma fonte de experiência, e a leitura não somente como o acesso a informação, mas, também, como elemento (con)formador do imaginário coletivo infantil. Assim, na medida em que crescia

a demanda por livros, foram ampliados os critérios definidores de uma boa publicação

O controle sobre os livros passou a ser desenvolvido pela Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), pelo mesmo decreto de n. 1.006, e passou a ser composta por sete membros² designados pelo presidente da República que teriam como objetivo estabelecer uma política para a produção, importação e utilização do livro didático. Estaria entre as competências da comissão:

[...] examinar e proferir julgamento dos livros didáticos que lhe fossem apresentados; estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos; indicar livros de valor para serem traduzidos e editados por poderes públicos e, ainda, sugerir abertura de concurso para produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no Brasil. (Oliveira; Guimarães; Bomény, 1984, p. 33).

Se a decisão da comissão indicasse modificações a serem feitas no texto original da obra, depois de modificada, a obra deveria novamente ser submetida ao exame para parecer final. Segundo Filgueiras (2013), os livros didáticos autorizados receberiam um número de registro que deveria aparecer na capa do livro, juntamente com a frase: “Livro de uso autorizado pelo Ministério da Educação”. A cada ano, no mês de janeiro, o Ministério da Educação publicaria, no Diário Oficial, a relação de livros didáticos de uso autorizado.

Mas afinal, o que fazia um livro não ser publicado? O artigo 20 do decreto-lei n. 1.006 enumerou 11 impedimentos à autorização de obras relacionados à questão político-ideológica:

2 Em março de 1939, o presidente da República assina o decreto-lei n. 1.177, que amplia para 17 o número de membros da Comissão Nacional do Livro Didático (Oliveira; Guimarães; Bomény, 1984).

- a) o livro que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;
- b) que contenha, de modo explícito, ou implícito pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;
- c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha ou às demais instituições nacionais;
- d) que despreze ou escureça as tradições nacionais ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;
- e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;
- f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país, com relação ao das demais regiões;
- g) que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras;
- h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;
- i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;
- j) que atente contra a família ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;
- k) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana. (Oliveira; Guimarães; Bomény, 1984, p. 35).

Conforme Filgueiras (2013, p. 167), os artigos 21, 22 e 23 eram responsáveis pelos critérios de eliminação que tratavam das “[...] questões pedagógicas, metodológicas, conceituais (relacionadas às áreas do conhecimento), de linguagem, além de questões gráficas e de mercado.”

Depreende-se desses artigos que a adoção de medidas uniformizadoras fazia com que a comissão tivesse a legalidade para proibir livros que atentassem contra aquilo que estava sendo apregoado, ou seja, textos considerados subversivos. Além disso, livros com expressões regionais e escritos em língua estrangeira eram completamente proibidos.

O estudo de Filgueiras (2013, p. 178), que analisou as avaliações da Comissão Nacional do Livro Didático entre os anos de 1930 e 1940, conclui que

[...] praticamente todos os livros didáticos não autorizados pela CNLD incidiam nos artigos 21 e 23 do decreto-lei n. 1.006/38: eram livros escritos em linguagem defeituosa, com incorreção gramatical, emprego de termos, expressões regionais ou gírias, com erros de natureza científica ou técnica, redigidos de maneira inadequada em relação aos programas oficiais ou não adotavam a ortografia estabelecida pela lei. Somente uma avaliação restringiu o uso do livro didático por infringir o artigo 20 do decreto-lei n. 1.006/38, que tratava das questões ideológicas.

No entanto, diversas leituras realizadas apontam para o rigor no combate às ideologias “subversivas”. “A compreensão de que a profusão das obras deveria ser controlada, pela análise de seu teor e mérito [...], levava a ações, muitas vezes, arbitrárias, especialmente em função do acirramento das lutas políticas no Estado Novo.” (Vidal, 1998, p. 92).

Como enfatiza Choppin (2004), para entender o significado correto da regulamentação do livro didático é necessário estudar os entornos das políticas educacionais que estabelecem a sua regulamentação, analisando as regras que o Estado impôs à sua produção, nos diferentes contextos históricos.

Nesse sentido, Oliveira, Guimarães e Bomény (1984) salientam que a criação da regulamentação do livro didático se insere em um contexto maior da política educacional, que é o da Nacionalização do Ensino e do Movimento da Juventude Brasileira.

No entanto, a política governamental de Vargas, sobre os livros didáticos, não incluía tão somente avaliação e fiscalização; era um processo mais extenso que contemplava, conforme já mencionado anteriormente, também, o processo de produção. Assim, para promover a formação do espírito de nacionalidade, editores e autores passaram a produzir livros

em conformidade com os princípios estadonovistas e o governo, por intermédio do DIP. Produziam seus próprios produtos – livretos, livros cartazes, cinejornais, programas de rádio com notícias e músicas, fotografias para uso da imprensa, cerimônias cívicas e outras (Skidmore, 1982).

O Estado Novo pode ser caracterizado como um período de várias produções e publicações que evidenciavam um forte sentimento cívico-patriótico. Além disso, comemorações cívicas com desfiles, palestras, declamação de poesias e outras homenagens foram sendo constantes nas escolas. Eram sugeridos concursos de poesia que enaltecessem o regime, a pátria e todos os seus elementos simbólicos. Assim, crianças e jovens inculcavam o dever de contribuir para o engrandecimento da pátria, expressando sentimentos patrióticos em poemas, poesias e redações. A imagem de Vargas também era amplamente difundida. Fotografias de Vargas eram espalhadas pelas repartições públicas e escolas e sua imagem também se fazia presente em desfiles escolares e cívicos.

3 As publicações estadonovistas: do amigo para as crianças

Desenvolver um estudo com livros leva à necessidade de explorar a “materialidade do texto”, ou seja, analisar o processo pelo qual os diferentes atores envolvidos com a publicação dão sentido aos textos que transmitem, imprimem e leem. Chartier (2002) destaca que, por muito tempo, os estudos nessa área faziam uma abstração textual, onde o texto era reduzido a seu conteúdo semântico, independentemente da sua materialidade.

Nesses termos, alguns indicativos apontados por Chartier acerca da materialidade são tomados como referência para identificar as cartilhas, embora se reconheça as dificuldades em categorizar esses suportes didáticos.

No que tange à tipologia, as cartilhas sob análise podem ser compreendidas como livros de leitura isolados, pois de acordo com Batista, Galvão e Klinke (2002), esses livros não deixam claros suas funções, mas elementos do título e da organização permitem inferir uma destinação escolar.

Quanto ao gênero, as cartilhas se enquadram no gênero narrativo, principalmente a cartilha “Getúlio Vargas para crianças”, pois ocorre uma narração dos acontecimentos que se estrutura “[...] em torno de uma situação de natureza ficcional e no interior da qual se realiza, também em maior ou menor grau, a transmissão de conteúdos instrutivos, morais e cívicos ou religiosos.” (Batista; Galvão; Klinke, 2002, p. 36).

Nesses termos, as cartilhas passam a fazer parte da chamada “narrativa histórica e patriótica” que, trilhando seu caminho nas décadas de 1930 e 1940, procuravam proporcionar prazer e proveito nos textos através de conselhos úteis que fossem despertar o amor à pátria. Ensinar as crianças e jovens a amar o Brasil e ter um sentimento de orgulho nacional era uma das tarefas desse veículo de popularização do nacionalismo.

Assim, carregada de um conteúdo de teor mais propagandístico, a cartilha “Getúlio Vargas: o amigo das crianças” (figura 1), publicada em 1940, traz uma linguagem simples de fácil compreensão, e a informação é tratada diretamente numa linguagem denotativa, sem rodeios, o que permite considerar que o leitor apreenda o conteúdo com facilidade. Essa foi a forma escolhida para moldar e doutrinar os pensamentos nas gerações que estavam em formação. O material tem 32 páginas, de formato 27 x 19 cm. Há 45 ilustrações ao longo da cartilha, das quais, 34 retratam a imagem de Vargas e nenhuma é acompanhada de legenda.

Figura 1 – Capa da cartilha Getúlio Vargas: o amigo das crianças



Fonte: Departamento de Imprensa e Propaganda. Rio de Janeiro, 1940.

Inicialmente, percebe-se que o texto se apresenta sem autoria, mas alguns indícios observados em sua materialidade (figuras 2 e 3) indicam que o material tenha sido publicado pelo Departamento de Imprensa e Propaganda e que a impressão tenha sido feita pela gráfica Olímpica.

Figura 2 – Carimbo do DIP presente no verso da capa da cartilha “Getúlio Vargas: o amigo das crianças”



Fonte: Departamento de Imprensa e Propaganda. Rio de Janeiro, 1940.

Figura 3 – Carimbo da gráfica Olímpica presente na cartilha “Getúlio Vargas: o amigo das crianças”



Fonte: Departamento de Imprensa e Propaganda. Rio de Janeiro, 1940.

É de suma importância se atentar para esses detalhes que se encontram na cartilha, uma vez que assim se consegue chegar à “alma do texto”, ou seja,

[...] se o corpo do livro é o produto do trabalho feito por impressores ou pelos encadernadores, a criação de sua alma não envolve apenas a invenção do autor. A alma é moldada também pelos tipógrafos, editores ou revisores, que se encarregam da pontuação, da ortografia ou do layout do texto. (Chartier, 2002, p. 38).

Dessa forma, a participação do DIP e da gráfica Olímpica foi fundamental para a estruturação do texto. O DIP, como propulsor da imagem do regime que se instalou em 1937, e a gráfica, como responsável pela impressão do material a ser divulgado.

Diversas estratégias foram desenvolvidas pelo DIP e exibiam em suas mensagens um forte apelo aos sentimentos que, procurando atingir o público infantil, passaram a ser acionados de forma exacerbada. Frases dirigidas diretamente às crianças chegam a ser irônicas. O uso de imagens associadas a textos também reflete estratégias para atrair crianças que, no primeiro contato com os materiais impressos, são encantadas pelo que visualizam.

Enquanto parte de um complexo jogo de significação, a imagem também carrega em si facetas políticas de um projeto de futuro atribuído a Vargas: o de consolidar-se, não apenas como o “pai dos pobres”, mas, também, o “amigo das crianças”. A amizade com as crianças é apresentada como a continuidade da amizade que se inicia com os pais e, como prova da amizade, cita iniciativas realizadas com pais das crianças, ou seja, com os trabalhadores brasileiros.

[...] considera-o teu amigo porque êle é amigo do teu pai a quem deu, se ele é operário, leis de amparo que lhe garantem a estabilidade no emprêgo, e uma velhice tranquila pelas caixas de aposentadoria que criou [...] Êle prova que é teu amigo aparelhando o Exército, enriquecendo-o com material moderno; construindo navios de guerra com os nossos próprios recursos, arrancando o ferro dos ventres

das montanhas e indo buscar o petróleo lá no fundo da terra; enchendo os céus brasileiros de aviões que, anulando o Brasil mais coeso; Ele é teu amigo porque é amigo do Brasil! (DIP, 1940, p. 31).

Essa é uma das citações que ilustram as inúmeras menções realizadas por Vargas, aos trabalhadores e à legislação. Nela fica evidente que a construção da imagem de Vargas procura fazer referência às suas realizações. Dessa forma, a intenção não era somente apresentar às crianças e aos jovens os benefícios concedidos por Vargas, mas também conquistá-los.

Nesse sentido, a construção de uma imagem de Vargas, através das realizações presidenciais desenvolvidas em prol dos trabalhadores, das crianças e dos jovens, faz parte de um enredo que estruturava a comunicação do presidente com o povo brasileiro, a começar pelo público infantil.

Desse modo, o conteúdo da cartilha “Getúlio Vargas: o amigo das crianças” gravita em torno de argumentos dedicados a mostrar às crianças o amor de Vargas para com elas. Há um forte apelo emocional no transcorrer da cartilha. Capelato (2009, p. 129), assim, sugere que o uso de tal mecanismo “em se tratando de um público infantil”, faz parte de uma estratégia na qual o discurso é direcionado a uma “personalidade ainda não formada completamente”.

Diversos dispositivos são utilizados para chamar a atenção das crianças. Inicialmente percebe-se um texto claro e objetivo, exercendo uma comunicação direta e emocional para atingir profundamente os leitores. Posteriormente, observa-se a repetição de certas palavras em demasia. Em apenas 32 páginas constata-se que o léxico “crianças” domina a cena, aparecendo 46 vezes; já em outros momentos, ao querer se referir às crianças, utilizaram-se diferentes expressões, como meninos, meninas, pequenos seres, criança, garotada, menina, moços e fu-

turas gerações. Desse modo, reforça-se o chamamento destes que têm o compromisso com a pátria, como futuro da nação.

Além desses recursos linguísticos muito bem utilizados, observa-se a exaustão de 45 ilustrações ao longo de 32 páginas da cartilha: todas têm a imagem de crianças e 34 destas trazem a imagem de Getúlio Vargas, procurando reforçar ainda mais sua popularidade junto às crianças. As ilustrações de crianças que aparecem ao longo da cartilha trazem imagens de crianças que brincam, que estudam, que são felizes. São essas imagens que se procura perpetuar e que vão se configurando como válidas e verdadeiras. Assim, a ideia é fazer os leitores se apropriarem das formas de pensar, de agir dos mais velhos de uma maneira ou de outra, seja pela brincadeira, pela imitação, pela repetição ou olhar, em suas diversas relações, seja na escola ou fora dela.

Unir texto com imagem vai além de um recurso gráfico, nesse caso assume um papel educativo. É uma estratégia de linguagem utilizada para reforçar, através da imagem, o texto. Além disso, a ilustração é um recurso lúdico que atrai e diverte o leitor. Essa operação de significação refere-se ao que o historiador francês Roger Chartier (1996) nomeia “protocolos de leitura”, ou seja, mecanismos que impõem ao leitor uma maneira de ler e uma dinâmica literária que o coloca onde o autor deseja que esteja, e que ajuda o leitor na correta compreensão do texto.

A disposição e a divisão do texto, sua tipografia, sua ilustração. Esses procedimentos de produção de livros não pertencem à escrita, mas à impressão, não são decididas pelo autor, mas pelo editor-livreiro e podem sugerir leituras diferentes de um mesmo texto. (Chartier, 1996, p. 96).

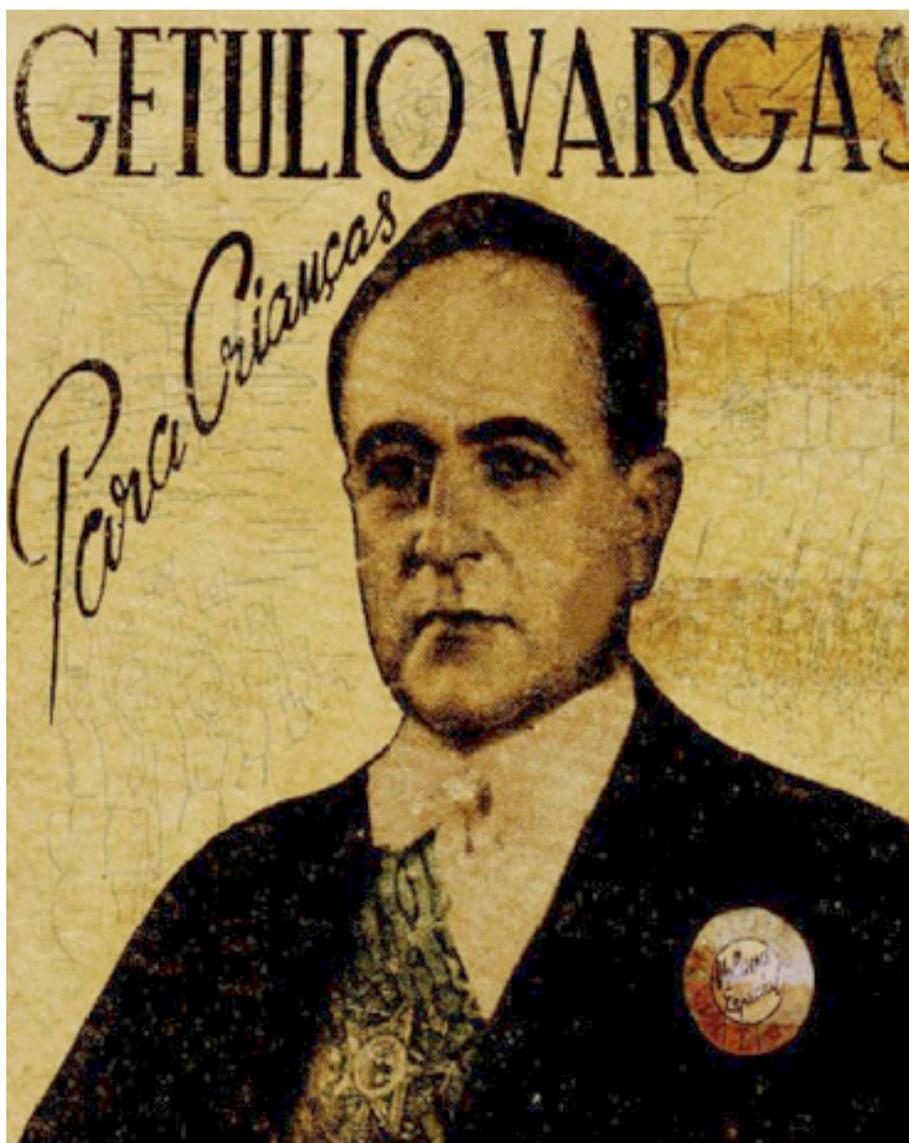
E continua argumentando que “[...] façam o que fizerem os autores, não escrevem livros, os livros não são de modo alguns escritos. São manufaturados por escribas e outros artesãos, por mecânicos, outros engenheiros e por impressores e outras máquinas.” (Chartier, 1990,

p. 126). A “criança” e o “jovem”, assim como o “novo”, eram elementos importantes para a política nacionalista. O papel da criança e dos jovens no projeto ideológico do Estado era de destaque. A intenção era ensinar as crianças e os jovens a conhecer e amar o Brasil por meio da imagem de Getúlio Vargas. Nesse sentido, para a construção do projeto nacionalista, definiram-se padrões para a ordem estabelecida pelo regime, de modo a garantir sua perpetuação no futuro.

Era, portanto, com os olhos no futuro que a política estadonovista se preocupava e, para tanto, um bom desempenho das crianças era fundamental, pois isso representaria, acima de tudo, a perpetuação do regime. Assim, essas crianças que no amanhã seriam brasileiros adultos viveriam numa sociedade melhor com a presença do Estado Novo (DIP, 1940).

A segunda cartilha que compõe o *corpus* analítico da pesquisa, “Getúlio Vargas para crianças”, foi escrita por Alfredo Barroso, ilustrada por Francisco Dias da Silva e editada em 1942. Publicada pela Empresa de Publicações Infantis Ltda., no Rio de Janeiro, e financiada pelo Departamento de Imprensa e Propaganda. O formato do material é 13 x 11,5 cm, acompanhado de 112 páginas, sendo elas distribuídas entre um texto de tom formal, de fácil compreensão, e de 52 ilustrações impressas em preto e branco. As ilustrações e o texto são ordenados em páginas duplas nas quais, de um lado está o texto, e de outro a ilustração acompanhada de um trecho explicativo. Essa estratégia produzia o efeito de textualização da imagem.

Figura 4 – Capa da cartilha “Getúlio Vargas para crianças”



Fonte: Barroso (1942).

A cartilha “Getúlio Vargas para crianças”, de acordo com Gonçalo Júnior (2004), faz parte da coleção denominada “Biblioteca Pátria”, que é composta de 15 volumes, elaborada por Adolfo Eizen, um dos maiores

escritores de histórias de quadrinhos na época. Eizen teria produzido o material no sentido de contribuir com o nacionalismo do Estado Novo e liquidar as dívidas de sua empresa. O que de fato teria ocorrido, pois vendeu várias tiragens ao governo e reforça a afirmação de Gomes (2003) de que escrever para crianças no Brasil, desde o início da República, passou a ser um comércio muito lucrativo. Assim, a edição de estreia de “Getúlio Vargas para crianças” foi descrita como o livro padrão da juventude brasileira e passou a ser lido como um catecismo em todas as escolas.

Ainda, segundo Júnior (2004, p. 84), o governo não revelou a quantidade de exemplares comprados para distribuir nas escolas, mas sabia-se que a “cartilha teria se transformado num recorde na indústria editorial do Brasil”.

De outra parte, a cartilha foi muito exaltada pelo governo de Getúlio Vargas, tanto que Eizen recebeu uma carta com elogios do Ministro da Justiça, Negrão de Lima, em virtude do lançamento de “Getúlio Vargas para crianças”:

Sr. Adolfo Eizen. Com sua atenciosa carta de 18 do corrente recebi o exemplar que o ‘Grande Consórcio Suplemento Nacional’ teve a gentileza de enviar-me, do livro Getúlio Vargas para Crianças, com que acaba de enriquecer as letras nacionais, nesse importante setor relacionado à formação cívica da juventude. Muito grateço a oferta e o prazer espiritual que o livro me proporcionou. Iniciativas dessa ordem, tendentes a focalizar perante as inteligências infantis e gravar na consciência cívica, ainda em formação, daqueles que serão os cidadãos de amanhã, e figura excelsa do Presidente Getúlio Vargas, merecem de todos quantos amam o nosso Brasil os mais decididos aplausos. Recebam-os, pois essa empresa, com os agradecimentos do Negrão de Lima. (Júnior, 2004, p. 85).

Desse modo, percebe-se que a estratégia de Eizen foi criar uma cartilha que atendesse aos interesses governamentais, possibilitando,

dessa forma, a venda ao governo, livrando, assim, sua empresa da falência. A cartilha atendia também aos interesses do CNLI, que prezava por livros que valorizassem imagens, mediante o entendimento de que a fantasia deveria dominar, o que seria motivado pelo uso de imagens.

O que se constata em tal informação é que qualquer pessoa que produzisse uma obra enaltecendo o regime teria sua obra divulgada pelo governo. Nesse sentido, não é à toa que jornalistas, escritores e estudiosos tornavam-se colaboradores do DIP que, no entendimento de Gomes (2003, p. 122), acenava a possibilidade “[...] de ganhos materiais e simbólicos em estreito mercado editorial”.

Dessa forma, observa-se que a intelectualidade foi além da formação e informação do leitor; mesmo estando engajados na proposta de construção de uma cultura cívica republicana, os intelectuais foram motivados também pelos interesses financeiros.

O conteúdo da cartilha foi apresentado como um roteiro para a Juventude Brasileira poder acompanhar a História do Brasil e dedica-se a traçar a biografia de Vargas, a contar como se deu sua escalada à presidência e descrever sua trajetória na presidência. Conta, igualmente, com informações sobre o Governo Provisório, sobre a chamada Revolução de 1932, a Constituição de 1934 e a instauração do Estado Novo.

Nessa cartilha, também, alguns dispositivos foram adotados para conquistar o leitor. Ocorre a recorrência exaustiva a certos chamamentos, onde não se poupa o léxico “Getúlio Vargas”. Em 112 páginas recorre-se 82 vezes ao nome de Getúlio Vargas, reforçando o argumento de que a história brasileira se desenrolava dessa maneira por causa do Presidente.

Berstein (1998, p. 350) chama a atenção para “[...] a importância do papel das representações na definição de uma cultura política.” Na visão do autor, os detentores do poder carregam uma concepção do político que se manifesta em “[...] um discurso codificado em que o vocabulário utilizado, as palavras-chave, as fórmulas repetitivas, são portadoras de

significação, enquanto ritos e símbolos desempenham ao nível do gesto e da representação visual, o mesmo papel significante [...]” (Berstein, 1998, p. 351) na hora de definir formas de identidade. Por isso, o conceito de cultura política indica a escola como um dos “canais” responsáveis pela socialização das múltiplas referências culturais. O autor cita as escolas por transmitirem “[...] muitas vezes de maneira indireta, as referências admitidas pelo corpo social na sua maioria e que apoiam ou contradizem a contribuição da família.” (Berstein, 1998, p. 355).

Esses canais de socialização política, segundo Berstein (1998), não agem exclusivamente sobre um indivíduo e sob a forma de doutrinação. Essa socialização é resultado do meio cultural em que o indivíduo está inserido e que, por meio da repetição, acabam sendo interiorizados. Assim, a cultura política elaborada e difundida pelas gerações “[...] é um corpo vivo que continua a evoluir, que se alimenta, se enriquece com múltiplas contribuições: as das outras culturas políticas quando elas parecem trazer boas respostas aos problemas do momento.” (Berstein, 1998, p. 357).

Por meio de um grande aparato de controle e coação, o Estado Novo garantia a ordem. O modelo de nacionalismo imposto à escola, aparentemente, demonstrava a adesão de professores e alunos à causa nacional, mas reprimia as manifestações de resistência. O nacionalismo era apresentado como força aglutinadora de interesses e foi fundamental para a legitimação da política de dominação do Estado.

O texto da cartilha partilha de uma postura narrativa com a presença de marcadores temporais e espaciais. O leitor é convidado a traçar (no imaginário) uma linha temporal e espacial para localizar os acontecimentos que lhe são informados.

Assim, o emprego adequado de tais marcadores permitiria, ao leitor, localizar as informações no tempo e no espaço. Além disso, é interessante notar que, mesmo em se tratando de uma narrativa históri-

ca, o autor opta por instaurar o texto no tempo presente. O passado é construído como um antecedente que vai dando sentido ao presente. Os diversos tempos usados no decorrer da narrativa permitem ao leitor uma atitude receptiva, engajada, atenta. A opção pelo tempo pode ser justificada pela tentativa de tornar a narrativa mais próxima de seus leitores, garantindo, assim, maior veracidade aos fatos.

No entanto, a história apresentada tem como elemento principal a linearidade dos acontecimentos, caracterizando uma história determinista, na qual são apresentados os acontecimentos mais relevantes da época para o governo e centralizando-se na figura de Getúlio Vargas.

A intenção pedagógica da cartilha fica evidente quando se analisa seu conteúdo e narrativa. Combinando diferentes cenários e experiências de Vargas, a narrativa coloca em tela seu percurso social, desde a infância, de modo dialogado com a história nacional. Enquanto um suporte de memória, a cartilha articula o passado de Vargas com o seu presente: uma espécie de jogo temporal e pedagógico, no qual a construção de um modelo de sujeito a ser seguido emerge do conteúdo narrado.

A narração da cartilha “Getúlio Vargas para crianças” é uma espécie de biografia de Getúlio Vargas e inicia com a infância de Vargas, referenciando o estado do Rio Grande do Sul, apresentado como celeiro de gente robusta, destemida e forte. A associação com a paisagem do estado oferece a justificativa para as várias atribuições dadas à personalidade e à fisionomia dos sul-riograndenses. O estado acaba servindo de modelo para o País, e os seus cidadãos são elevados à condição de exemplo para o território nacional.

O Rio Grande do Sul é um dos focos de grandeza e heroísmo da história brasileira [...] rico em homens e rico em ação [...] Getúlio Vargas nasceu, assim, numa terra de gente destemida e forte, de uma família de almas afeitas ao trabalho e à bondade. (Barroso, 1942, p. 7-8).

A recorrência à temática da grandeza da natureza e à exuberância das terras brasileiras era potencializada, elevando, assim, a personalidade do povo sul-riograndense que teria as qualidades humanas necessárias ao progresso do País. Para Lajolo e Zilberman (1999), a presença e a exaltação da natureza e da paisagem são símbolos da nacionalidade, e que, ao fazer referência ao estado do Rio Grande do Sul, “ao perfume da terra”, aos “campos”, passam a ser enriquecidos os apelos de heroísmo e patriotismo. Nesse sentido, expostas tais características para as crianças, estas deveriam agradecer por terem nascido em terras tão dadivosas. A devoção à pátria, nesses moldes, passou a ser muito explorada durante o Estado Novo.

Destarte, durante a narração da infância de Vargas até a presidência no decorrer do texto, percebe-se que a intenção foi criar uma imagem positiva de Getúlio Vargas por meio de vários atributos a ele conferidos, como exemplos a serem partilhados. Os requisitos de uma boa educação eram apresentados como parte da sua conduta. Recorrer a situações cotidianas de Vargas se constituiu em uma bela oportunidade para abordar a importância de hábitos a serem seguidos e, como salienta Souza (2014, p. 403), estes “[...] não precisam de elementos reflexivos, como os das palavras, mas, sim, do silêncio cúmplice ao ouvir.”

Dessa forma, através da imagem de Getúlio Vargas, foram apresentadas as virtudes – obediente, estudioso, trabalhador, patriótico, humilde, bom, guerreiro – de um cidadão ideal almejado pelo governo. A referência à imagem de Vargas como sendo um menino com todos esses atributos revelava um exemplo que teria de ser seguido sem contestação.

Difundia-se a ideia de que Getúlio Vargas era um ser predestinado, um herói que se preparou a vida inteira para ser presidente do Brasil, e que somente um governo forte, autoritário, poderia governar e administrar o País frente às demandas políticas. É significativo o exemplo do trecho da cartilha: “[...] Getúlio Vargas estudava sempre e cada vez

mais a mentalidade de seu povo, suas aspirações e necessidades. Sabe que, quanto melhor conhecer o povo, mais fácil lhe será a tarefa de, no futuro, saber governá-lo.” (Barroso, 1945, p. 22).

4 Considerações finais

O instigante contato com as cartilhas revelou que elas constituem “[...] uma unidade discursiva, produtora de ordenamentos, de afirmação de distâncias, de divisões.” (Chartier, 1990, p. 28). São parte do projeto político desenvolvido pelo governo de Getúlio Vargas e foram pensadas e articuladas como uma espécie de manual de civilidade para crianças e jovens em idade escolar. Como parte de um conjunto de medidas adotadas na área educacional, visavam se tornar uma ponte entre o governo, as crianças e a juventude, no intuito de espargir valores e padrões de conduta a partir dos preceitos considerados legítimos pelo regime.

Observou-se que durante o Estado Novo, a preocupação governamental com a questão dos materiais didáticos começa a se definir, quando são definidas as primeiras políticas públicas nesse sentido, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) e da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD).

No entanto, observa-se que os estudos que acionam as cartilhas escolares como fontes de pesquisa para a História da Educação ainda são escassos. Nesse sentido, é preciso lembrar que, ao adotar as cartilhas escolares como objeto cultural, produtos do seu tempo também incidem sobre esse tempo, formando, educando, instruindo as mentalidades de crianças e jovens.

Aos pesquisadores da Educação ainda fica a investigação sobre a circulação e apropriação desse material, desenvolvendo uma verdadeira arqueologia de práticas escolares por meio desses materiais que compuseram o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas no período em análise.

Referências

BARROSO, Alfredo. **Getúlio Vargas para crianças**. Rio de Janeiro: Empresa de Publicações Infantis Ltda, 1942.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; KLINKE, Karina. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 27-47, maio/jun./jul./ago. 2002.

BERSTEIN, Serge. A cultura política. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François (Dir.). **Para uma história cultural**. Lisboa: Estampa, 1998. p. 349-363.

BICCAS, Maurilane de Souza. Roger Chartier: contribuições para a história da educação. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **Pensadores sociais e história da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CAIMI, Flávia Eloisa. O livro didático no contexto do PNLD: desafios entre as disciplinas escolares. In: ANPED SUL, 10., 2014. **Anais...** Florianópolis, out. 2014.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. **Multidões em cena: propaganda política no Varguismo e no Peronismo**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2009.

CHARTIER, Roger. **História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

_____. (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

_____. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Unesp, 2002.

_____. Escutar os mortos com os olhos. **Estudos avançados**, v. 24, n. 69, p. 7-30, 2010.

_____. Ler a leitura. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves (Org.). **História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático**. São Paulo: Unesp; Marília: Oficina Universitária, 2014.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

D'ARAÚJO, Maria Celina. **O Estado Novo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

DIP – Departamento de Imprensa e Propaganda. **Getúlio Vargas: o amigo das crianças**. Rio de Janeiro, 1940.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. As avaliações dos livros didáticos na Comissão Nacional do Livro Didático: a conformação dos saberes escolares nos anos de 1940. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 13, n. 1 (31), p. 159-192, jan./abr. 2013.

GOMES, Ângela de Castro. As aventuras de Tibicuera: literatura infantil, história do Brasil e política cultural na Era Vargas. **Revista USP**, São Paulo, n. 59, p. 116-133, set./nov. 2003.

JÚNIOR, Gonçalo. **A guerra dos gibis: a formação do mercado editorial brasileiro e a censura aos quadrinhos, 1933-64**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: histórias & histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e; GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto; BOMÊNÝ, Helena Maria Bousquet. **A política do livro didático**. Campinas: Editora da Unicamp, 1984.

SKIDMORE, Thomas E. **Brasil: de Getúlio Vargas a Castelo Branco, 1930-1964**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

SOUZA, Rogério Luiz. A arte de disciplinar os sentidos: o uso de retratos e imagens em tempos de nacionalização (1930-1945). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 57, p. 399-416, abr./jun. 2014.

VIDAL, Diana Gonçalves. Práticas de leitura na escola brasileira nos anos de 1920 e 1930. In: FARIA, Luciano Mendes (Org.). **Modos de ler/formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

Trânsitos semióticos como caminhos de educação pela memória de velhos¹

*Aryana Lucia Rech
Edivaldo José Bortoleto*

1 Introdução

Trânsitos semióticos como caminhos de educação pela memória de velhos é o tema deste estudo. Um estudo que nasce de uma paixão. A paixão de ouvir histórias de um tempo que já não é. Paixão por ouvir os guardiões do passado e assim, aprender o futuro, o desafio de significar o que foi outrora significado.

O questionamento que impulsiona este estudo surge da necessidade de conhecer o passado a partir da interpretação de seus personagens, usando a singularidade como produtora de significações, peça fundamental do todo – portanto, na singularidade pode-se mirar a universalidade –, observando as estruturas de educação presentes na memória de velhos que influenciam o sujeito para além da educação formal.

Teixeira (1985 apud Bortoleto, 2014, p. 5) afirma:

[...] muito antes que houvesse escolas houve educação. E mesmo havendo escolas, e educação que alguém recebe antes de ir para a escola, a que recebe fora da escola, sem dúvida são bem mais importantes que a que nos fornecem os curtos ou longos anos escolares.

1 Parte deste artigo foi apresentada na XII ANPEd Sul, de 23 a 26 de agosto de 2018.

Com isso, o autor fornece suporte para falar acerca da memória de velhos e sua potencial importância na educação da sociedade, uma vez que muitas de nossas escolhas têm influência de ações bem-sucedidas, essas, em não raras ocasiões, fornecidas pelas memórias de velhos através de sua narrativa. A abordagem da memória de velhos é o que dará suporte a esta pesquisa, e como diz Chauí na apresentação do livro de Bosi (1994, p. XVIII): os velhos “[...] são a fonte de onde jorra a essência da cultura, ponto onde o passado se conserva e o presente se prepara.”

Quando somos iniciados no campo de pesquisas em educação, muitos são os caminhos que nos levam a pesquisar em instituições de ensino formal como escolas e universidades, ou, então, a formação dos profissionais que trabalham nesta área. Em nossas pesquisas acerca da memória de velhos, pudemos confirmar que o universo da educação, o ensinar e aprender, não se restringe a instituições de ensino formal, mas que está em toda parte, no cotidiano, no próprio ato de contar e ouvir histórias de velhos. Afirmo Brandão (1995, p. 7):

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: Para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

Desse modo, essa infinda estrutura que é o universo da educação pode atuar e influenciar o sujeito, de forma categórica, para além da educação formal. Seguindo esse caminho, abre-se passagem para uma melhor compreensão da educação enquanto fenômeno da cultura, fazendo uso da instituição escola e sua intertextualidade com outras instituições, que são parte da estrutura de uma comunidade.

2 Trânsitos intersemióticos pela educação, memória e história oral

É imprescindível – para despertar um sentimento de cidadania e continuidade – que os integrantes de um grupo saibam de sua história, de seus hábitos e costumes. Da mesma forma, é imperativo para compreender e atuar sobre a atual estrutura educacional de nossa região, que saibamos como ocorreu sua estruturação. E por educação falamos não só da instituição *escola*, mas como foi dito anteriormente, da educação como um todo. Aquela que vem antes, durante e depois da *escola*, e que sofre influência de outras instituições, sejam de ordem governamental, religiosa ou mercadológica. Compreendemos essa educação de uma forma semiótica, ou seja, uma infinita continuidade, provinda de signos em uma roda viva lógico-cultural. Isso em conformidade com o pensamento de Bortoleto (2014, p. 3), em que “[...] a educação abordada de um ponto de vista semiótico poder-se-á ser melhor entendida em seu estranhamento com o fenômeno da cultura.” Seguindo esse raciocínio, Dewey (1985 apud Botoleto, 2014, p. 5) diz que “[...] a educação, como crescimento ou amadurecimento, deve ser um processo contínuo e sempre presente.” Sendo assim, a memória de velhos se perpetua como uma forma contínua (pois perpassa gerações) e, por vezes, empírica de educação informal.

Bosi (1994, p. 24) argumenta que “[...] haveria, portanto, para o velho uma espécie singular de obrigação social, que não pesa sobre os ombros de outras idades; a obrigação de lembrar, e lembrar bem.” Mas o que é esse lembrar bem? É ser fiel ao passado? No momento em que se vive um fato, estamos sendo fiéis em nossa interpretação? Se tivermos diferentes opiniões de um mesmo episódio que lembramos, como saber quem está sendo fiel, quem está lembrando melhor? E como essas diferentes possibilidades de interpretação atuam na educação?

Quando crescemos sobre as influências de histórias antigas – frutos da memória de velhos com quem temos contato – recebemos uma carga de signos já formados. A constituição inicial desses signos como metáforas de similitude é estrutura importante deste estudo. Segundo Bosi (1994), essas influências nos trazem familiaridade com coisas que não conhecemos, como costumes, modos, casas, roupas, e assim por diante. Esses signos que nos são passados, bem como os que criamos, nos *educam* a ver e interpretar o mundo, constituindo-se imprescindíveis para o andar de uma trajetória. Trago o verbo *educar* como interpretante/qualidade do signo memória de velhos, para dizer com Bortoleto (2014, p. 2) que “O ato de educar é essencialmente humano. Educar – do latim *educare* – significa: criar, alimentar, amamentar, ter cuidado com, cuidar de; educar, instruir, ensinar, tirar.” Santaella (2012a, p. 4), ao falar da semiótica, afirma que, “[...] afinal, não há, de modo algum, comunicação, interação, projeção, previsão, compreensão etc. sem signos.”

Bosi (1994) apresenta um estudo que, segundo ela, não se pretendeu uma obra sobre memória, tampouco uma obra sobre velhice, e sim um encontro em que ela aproveitou memória de velhos. Dessa obra em particular trago a seriedade de lembrar, de forma a revisitar os conceitos e abordagens desenvolvidas ao longo do texto. Para Bosi (1994, p. 17), “[...] na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado.” Sendo assim, os signos do passado que acompanham a narrativa dos velhos estão sob forte influência de suas percepções. São imagens construídas que, segundo Bosi, trata-se de um conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Esse reconstruir e repensar temos em Teixeira (1985 apud Bortoleto, 2014, p. 7), em que “[...] a contínua reorganização e reconstrução da experiência pela reflexão constitui o característico mais particular da vida humana.” Essa afirmação corrobora com o conceito de que educação é vida, e bem ou

mal está em tudo. Reflexão e reorganização – como veremos – se assemelham ao processo de significação e ressignificação da memória de velhos. Nessa perspectiva que vem de Dewey, Teixeira e Bortoleto, não se educa *para a vida* e, sim, *na vida*. Creio que nos esquecemos disso em nosso processo educacional. Com essa linha de pensamento abordo, com Berticelli (2004, p. 20): “[...] a educação se faz no mundo da vida. E o mundo da vida é dinâmico, contingente. Faz, contudo, sentido, desde que efetivamente instaurado por meio da linguagem, da comunicação entre os falantes.”

Para discorrer acerca da memória, Bosi (1994) alçou mão de alguns autores que estudaram o assunto, entre eles estão Bergson e Halbwach. De Bergson, Bosi (1994, p. 10) traz a percepção de que “[...] a memória teria uma função prática de limitar a indeterminação (do pensamento e da ação) e de levar o sujeito a reproduzir formas de pensamento que já deram certo.” Como foi visto acima, trata-se de uma forma de educação, que pode ser mais bem aproveitada pelas instituições de ensino, devido à forte influência que possuem nos conceitos do estudante. Percebemos aí a importância da memória dos velhos para eles (os velhos) e para todos os que os ouvirem, pois contém valiosas informações a respeito das coisas da vida, sejam elas do senso comum ou não².

Essas memórias, quanto trazidas ao palco da mente, não vem tal como o dia em que ocorreram os fatos, e essa, acredito, seja a riqueza da memória de velhos. Se entrevistarmos dois indivíduos que presenciaram o mesmo fato, estes podem ter interpretações diferentes do ocorrido. Se solicitarmos, anos mais tarde em sua velhice, para estes mesmos dois indivíduos, um relatório do fato que presenciaram, teremos, segundo Bosi (1994, p. 170), duas versões ainda mais diferentes, pois “[...] a

2 A abordagem à memória de velhos será desenvolvida à luz do conceito de tempo na Fenomenologia de Paul Ricoeur e de sua visão acerca do cotidiano e do mundo da vida, o *Lebenswelt*, um dos pontos centrais da Fenomenologia de Husserl.

memória do indivíduo depende de seu relacionamento com a família, com a escola, com a igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo.” Sendo assim, a memória é impregnada de novas significações projetadas ao longo da trajetória do sujeito.

Subjetivas ou não a memória dos velhos, e desta forma os signos por eles trazidos são, segundo Bosi (1994), uma espécie singular de obrigação social que cabe, ou caberia, a esta parcela da sociedade, pois

[...] há um momento em que o homem maduro deixa de ser um membro ativo da sociedade, deixa de ser um propulsor da vida presente do seu grupo: neste momento de velhice social resta-lhe, no entanto, uma função própria; a de lembrar. (Bosi, 1994, p. 23).

Mas este lembrar seria a fidelidade da lembrança com o ocorrido? Ou a capacidade e criatividade em esquecer certas partes e dar ênfase a outras mudando seu papel no acontecido?

Penso sempre na importância da memória de velhos para a nossa trajetória, em como nos ajuda ter a experiência de quem já vivenciou uma situação ou quem conhece melhor a região em que estamos. O conhecimento das ervas ou da agricultura, enfim, é fácil seguir ações que já deram certo. Temos ainda, por outro lado, a importância, para os *lembradores* – no caso os velhos – o ato de compartilhar essas memórias para com outras pessoas. Bosi (1994, p. 40) nos diz que

[...] o vínculo com outra época, a consciência de ter suportado, compreendido muita coisa, traz para o ancião alegria e uma ocasião de mostrar sua competência. Sua vida ganha uma finalidade se encontrar ouvidos atentos, ressonância.

Sendo assim, a memória de velhos como caminhos de educação pode trazer benefícios para todos os envolvidos na narrativa, pois o velho, como *lembrador oficial*, tem aí uma excelente oportunidade de dizer de

sua trajetória, de firmar-se como protagonista do mundo da vida. Já os que ouvem têm uma oportunidade ímpar de saber de um tempo que já se foi e do qual não fizeram parte, de ouvir a história de um de seus participantes, podendo – o que seria uma excelente oportunidade semiótica – fazer uma análise da realidade, da memória e do interpretante. Sobre essas tríades falaremos a seguir.

3 Semiótica como chave de leitura para memória de velhos

Voltamo-nos agora para outro pilar deste estudo, a Semiótica de Charles Sanders Peirce (1839-1914), cujo legado científico e filosófico – teoria base para essa pesquisa – será trazido através de seus estudos. Sabendo aqui, a lacuna existente entre Semiótica e Educação, apresento Barbieri (2012), autora da tese *Educação como um processo semiótico: semiose*, em que esta argumenta:

A semiótica como oportunidade de compreender a educação pela lógica sem prescindir à mediação estética e ética, numa possibilidade aberta ao processo educativo como semiose, num entrever de outra educação, na dinâmica do processo. (Barbieri, 2012, p. 9).

A Semiótica é colocada por Santaella (2012b) como a ciência geral de todas as linguagens; dessa forma, é essa ciência que utilizarei para a compreensão da formação dos signos, sua ressignificação através da memória e suas formas de educação. Peirce (2012, p. 23) nos fala que: “O passado compele o presente, em alguma medida, no mínimo.” Essa afirmação corrobora com o que apresentamos através dos autores convidados à conversa, de que o passado influencia as ações do presente e do futuro. E no que se refere ao velho e sua memória, é o que ele lembra

ou escolhe lembrar-se do passado que o faz ser quem é, são os signos criados e recriados infinitamente através de suas referências e o modo como as interpreta que o movem ao longo de sua trajetória.

Bosi (1994, p. 27) tem Halbwachs como base para afirmar que “[...] a memória das pessoas também dependeria desse longo e amplo processo, pelo qual sempre ‘fica’ o que significa.” Esse *fica o que significa* nos mostra o quão importante é a memória dos velhos, pois eles não vão lembrar de tudo o que lhes ocorreu, mas do que realmente lhes tocou, seja positiva ou negativamente. Essa seleção é subjetiva e muito rica no que se refere a *ler* o personagem que se *abre*, num ato de coragem, às infindas interpretações.

Santaella (2012b, p. 19) diz que

[...] a Semiótica é a ciência que tem por objetivo de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido.

Dessa forma, o alcance da Semiótica vai além do que entendemos por linguagem, alçando essa investigação a espaços diversos, como a memória dos velhos, pois, o que eles decidirem revelar ou omitir é uma forma de comunicação, não somente de modos, costumes e fatos antigos, mas também de algo arraigado de significações sociais, subjetivas, coletivas, enfim uma rede de referências intermináveis.

Com isso se estabelece uma profunda relação com a Educação e seu histórico, em que temos, sim, uma atenta visão ao contexto da educação, com investidas brilhantes para o cenário educacional, mas não parecem valorizar, de forma direta, a memória de velhos. Isso pode ser um problema, pois, como já foi visto, e argumento novamente com Ricoeur (2010, p. 18), “[...] não pôr o passado e o futuro no presente, por intermédio da memória e da expectativa, poderá salvar essa certeza

inicial de um aparente desastre, transferindo para a expectativa e para a memória a ideia de um longo futuro e de um longo passado.” Com essa citação percebemos que a memória, e conjuntamente a memória de velhos, pode vir a ser uma excelente fonte, não só de conhecimento, mas de expectativa e valorização do que “já foi” reconhecendo sua importância para um possível “será”.

A educação, principalmente a formal, ainda não subsumiu essa questão em seu interior como um problema. A educação não olha para a memória de velhos, ou seja, a questão da geração. Ela vem focando agora na questão de gênero, entre outros importantes temas, mas a questão da geração ainda está longe de se fazer presentificada no campo da educação. Assim, creio que vale explorar tal questão. Segundo Berticelli (2004, p. 50):

A ideia de transmissão de conhecimentos acompanha a educação desde as formas mais primitivas de educar, em que os jovens educandos tinham que aprender dos mais velhos os conhecimentos acumulados ao longo dos tempos e da formação da cultura. Na verdade este sentido de educar nunca se perdeu, apenas assumiu formas mais sutis.

Não faço neste estudo uma tentativa de reforçar essa forma de *educar* com base para a transmissão de conhecimentos – apesar de entender a importância dessa transferência para a formação do sujeito. O que propomos é lançar um novo olhar com novas possibilidades de *ver* a memória de velhos, explicitando, conforme Barbieri (2012, p. 9), acerca da arquitetura semiótica peirciana, que esta

[...] evidencia a experiência humana em sua totalidade como estrutura que interpreta pela mediação dos signos, que também se fazem sua sustentação, o que estabelece que o mundo, o externo, entra na mente e nesse movimento o signo é determinado pelo objeto.

Trazendo, dessa forma, uma nova abordagem à memória de velhos para o campo da educação.

Explicitando o sentido das experiências de velhos, tratamos de coisas reais e ao mesmo tempo dimensões simbólicas do real. Nessa visão, a compreensão da analogia dos espaços enquanto espaços de sujeitos reais e metafóricos são espaços de relações, espaços formativos, espaços do linguajar do cotidiano que ganham novas significações a cada novo olhar, assim é a educação. Tratamos da memória de velho como coisas reais que fazem parte de um mundo simbólico, entendemos a interpretação desse personagem como uma versão real de sua própria metáfora da realidade.

Vale ressaltar que a Semiótica de Charles Sanders Peirce está no plano da fenomenologia³, sendo uma janela teórica aberta para pesquisas e significações culturais. Santaella (2010) comenta que o termo “fenômeno” é uma palavra derivada do grego *Phaneron*, surge à mente e à percepção dos sujeitos e significa tudo ou qualquer coisa. Segundo a autora, “[...] fenômeno é tudo aquilo que aparece à mente, corresponda a algo real ou não.” (Santaella, 2012b, p. 48). Dessa forma, a memória, as lembranças e reminiscências do velho serão tratadas como fenômenos peircianos, de modo a não me ater ao fato de a lembrança ser fiel à realidade ou não, pois essa fenomenologia é aberta, e o que é contado não deixará de ser um fenômeno a ser analisado. Para isso nos baseamos na seguinte afirmação de Santaella (2012a, p. 63): “Para aquele que sabe ler signos, todos os signos só revelam a verdade.” Não afirmamos, aqui, que não precisamos de verdades na educação, muito pelo contrário, precisamos de muitas verdades para continuar. Mas assim como a verdade

3 Creio que vale aqui fazer um aceno que a Fenomenologia em Peirce é distinta da Fenomenologia em Husserl, mas que é possível e faz-se necessário um diálogo fecundo entre os projetos teóricos de ambos, o de Peirce e o de Husserl.

na memória de velhos pode ser relativa, pomos em cheque, também, algumas verdades já desmentidas dos livros de história.

Para seguir com a memória de velhos, com as possibilidades de leituras semióticas em formas de educação, temos, primeiramente, que entender a memória de velhos a partir de uma leitura semiótica. Continuamos, então, falando de fenômenos. E quando falamos de fenômeno a ser analisado, referimo-nos à aplicação das categorias de Peirce que, segundo Santaella (2012b, p. 64), “[...] são, para ele, os três modos como os fenômenos aparecem à consciência.” Essas categorias fazem parte das tricotomias de Peirce, que são: Tricotomia dos Argumentos (Abdução, Indução e Dedução), as Categorias Universais (Primeiridade, Secundidade e Terceiridade) e a Tricotomia dos Signos (Ícone, Índice e Símbolo).

Todos os elementos dessa tricotomia são base para a análise das memórias de velhos, e a memória, nesse caso, é tratada ora como objeto, ora como signo, e ora como interpretante da tríade, dependendo do enfoque e da conjuntura. A *memória* pode ser posta nessa equação como objeto, mas sabendo que ela é também signo de outro objeto e da mesma forma interpretante, um signo-interpretante, pois, segundo Santaella (2012a, p. 9), “[...] no caso da semiose genuína (triádica), o objeto do signo é sempre um outro signo e assim *ad infinitum*.” Podemos também colocar como signo ou interpretante, visto que

[...] a ação do signo, que é a ação de ser interpretado, apresenta com perfeição o movimento autogerativo, pois ser interpretado é gerar um outro signo que gerará outro e assim infinitamente, num movimento similar ao das coisas vivas. (Santaella, 2012a, p. 4).

Dessa forma, a memória de velhos é um signo que vai sendo ressignificado desde a interpretação da realidade, do fato ocorrido, até uma reinterpretção enquanto memória, e novamente a cada nova lembrança.

Segundo Peirce (1931-1958 apud Santaella, 2012a, p. 12), “[...] o signo representa alguma coisa, seu objeto. Representa esse objeto não em todos os seus aspectos, mas com referência a um tipo de ideia que eu, por vezes, denominei *fundamento do representamen*.” Assim, os signos produzidos pela memória não serão representados de forma fiel e completa, mas relacionados à visão e intenção do interpretante. O *representamen* é, ao mesmo tempo, igual e diferente do signo, e assim a semiótica peirciana se torna mais ampla e aberta do que se possa imaginar. O *representamen* seria o signo em si mesmo, visto que não necessita de um interpretante mental, pois como afirma Peirce (1931-1958 apud Santaella, 2012a, p. 13), “[...] não é necessário que o interpretante deva realmente existir. Um ser *in futuro* será suficiente.” Sendo assim, a Semiótica ocorre em tudo, em qualquer lugar, sem a presença de um interpretante mental ou humano, e acredito ser essa a grandeza dessa teoria.

Conforme Santaella (2012a), o *representamen* (que é o signo por ele mesmo) é o primeiro a aparecer em uma relação triádica, o segundo seria o objeto, e o terceiro o interpretante. O grande fascínio dessa relação semiótica é o fato de que esse interpretante, que chegou por último na relação, fica para se tornar o primeiro de outra relação triádica para o mesmo objeto, mas com outro interpretante. Ou seja, a série de interpretantes é infinita. Acreditamos que é dessa forma que o conhecimento se constrói e reconstrói sempre ao infinito, e que a educação configura o sujeito de forma contínua. Aqui reside a educação enquanto semiose, portanto.

Na semiose da memória, posso colocar a vivência do velho como um signo. De acordo com Santaella (2012a, p. 30), “[...] para Peirce em última instância o lugar lógico do objeto é o da ‘realidade’, a qual se torna manifesta através da mediação dos signos.” Estando a realidade como

objeto e a vivência do indivíduo como signo, se confirma o fato de que “[...] o signo está ligado ao objeto não em virtude de todos os aspectos do objeto, porque se assim o fosse, ele seria o próprio objeto.” (Santaella, 2012a, p. 30), e nunca conseguimos alcançar a realidade pura, mas sempre através de signos.

Esse signo gera um interpretante⁴ que “é tudo o que o signo transmite” (Santaella, 2012a, p. 39), e pode ser aqui a memória gerada pelo signo de vivência, e seguindo o raciocínio, esse interpretante/memória já se tornou signo do primeiro objeto que é a realidade⁵, e assim infinitamente. Cada vez que o velho lembra-se de um mesmo fato ocorrido há muito tempo, é um diferente signo interpretante parcial, pois são novos conceitos e novas vivências que vão significando sua trajetória. Queremos isso na educação, capacidade de discernimento e abertura para novas *verdades* e conceitos que vão se apresentando ao longo do caminho. Mostrando a mudança na interpretação de um fato – presente na narrativa dos velhos – não como fraqueza, mas como absorção de novos *pensares* através de uma vida de experiências.

O interpretante é uma espécie de qualidade do signo, algo que é gerado no signo e que é passível de interpretação. É dessa forma que a fenomenologia de Peirce se diferencia, por não ser antropocêntrica, pois para existir um interpretante e uma rede de semiose, não precisamos de um interpretante mental ou humano, pois a semiose ocorre em tudo e em qualquer lugar. Mas como falamos aqui de memória de velhos, incluímos constantemente um interpretante mental e humano.

4 Cabe aqui uma citação de Santaella (2012a, p. 63), que aclara os termos ligados à interpretação: “Nessa medida, interpretante, interpretação e intérprete não são sinônimos, devendo ser claramente distinguidos se quisermos chegar a compreender a originalidade da noção de interpretante.”

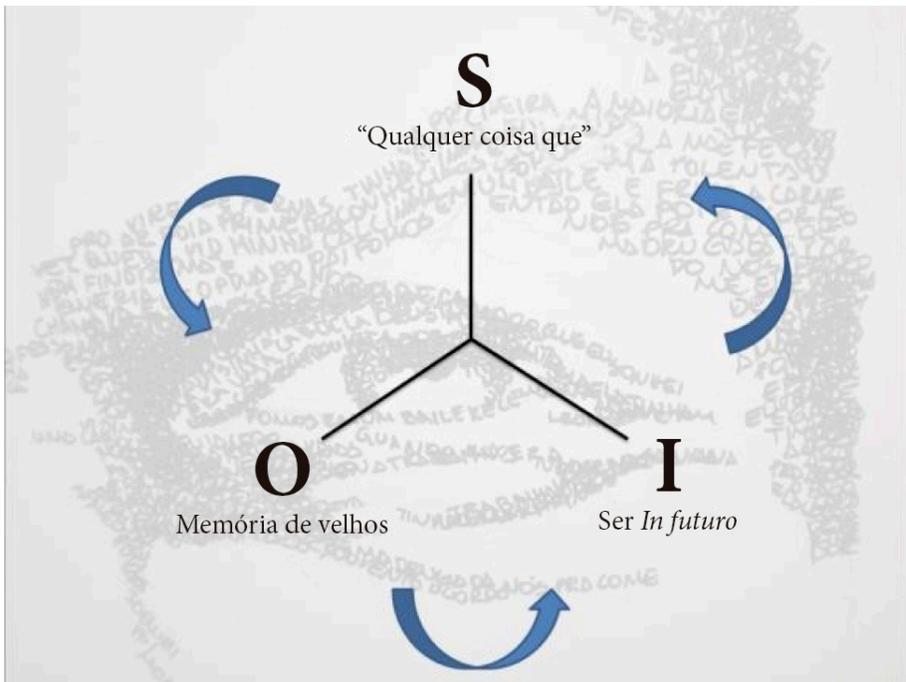
5 Trataremos mais à frente da realidade como objeto dinâmico e objeto imediato, fato que elucidará algumas questões.

A memória dos velhos se adapta a um novo *eu* constantemente. De acordo com Bosi (1994, p. 17), “[...] o simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um ou de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista.” Sendo assim, não podemos dizer que o passado já passou e que o presente está aí, pois o passado é trazido à tona constantemente e, dessa forma, se mescla com o presente, influenciando e sofrendo influências. Todo esse processo se dá pelo signo e pela interpretação, ou seja, não há acesso ao passado, bem como ao presente e ao futuro sem o signo. Ricoeur (2010, p. 21) dirá sem a narrativa, visto o que objeta a seguir:

Em nome de que se pode proferir a legitimidade de o passado e o futuro serem de algum modo? Uma vez mais, em nome do que dizemos e fazemos a respeito deles. Ora, que dizemos e fazemos a esse respeito? *Narramos* coisas que consideramos verdadeiras e *predizemos* acontecimentos que ocorrem tal como os antecipamos.

No que refere à Semiótica, Santaella (2012a, p. 19) nos traz que “O futuro irá dizendo que as interpretações atuais são apenas signos-interpretantes parciais, cuja tendência [...] é gerar outros signos interpretantes e assim por diante.” Essa ideia acompanha o esquema a seguir, mostrando a semiose sem fim à que esta relação nos permite. Sendo, segundo Santaella (2012a, p. 90), “uma trama de ordenação lógica dos processos de continuidade”.

Figura 1 – Tríade Signo, objeto, interpretante



Fonte: elaborado pela autora, com base na formulação de Floyd Merrell⁶.

Uma análise semiótica da memória de velhos trata – diretamente – com o fenômeno do tempo. Isso porque procuro entender de que forma se dá a relação entre passado, presente e futuro em um mesmo espaço-tempo. Paul Ricoeur, em suas obras *Tempo e Narrativa* (2010), garante um bom suporte no que se refere a esse aspecto do estudo. Para isso, começo com uma passagem do livro, *A intriga e a narrativa histórica*, em que Ricoeur faz alusão a uma fala de Agostinho: “Que é, pois, o tempo? – pergunta Agostinho. Se ninguém me perguntar, eu sei; se o quiser explicar a quem me fizer a pergunta, já não sei” (Ricoeur, 2010, p. 4). De que

6 A triangulação não mais em forma de triângulo é uma formulação de Floyd Merrell. Ele rompe com o triângulo fechado e estabelece as retas a partir de um mesmo ponto. Aqui vale a obra dele: *A Semiótica de Charles S. Peirce hoje*. Ijuí: Editora Unijuí, 2012.

forma, então, explicar que um fato que aconteceu no passado, se torna presente no momento em que é lembrado? Como ele se torna algo que não é? Como o tempo se torna algo efetivamente? O tempo é? O tempo pode ser? Ricoeur (2010, p. 17) nos pergunta: “[...] como pode o tempo ser, se o passado já não é, se o futuro ainda não é se o presente não é sempre?” Essas e outras questões acompanham essa análise.

Se pensarmos no tempo presente, veremos que ele não existe, pois, assim que pensamos já se tornou passado e o futuro ainda não veio e assim sucessivamente. Está aí a beleza e a importância do passado, ele pode não *ser* mais, e mesmo assim podemos medi-lo. Ricoeur (2010, p. 20) argumenta que “No momento em que o tempo passa, pode ser percebido e medido.” Com isso a memória de velhos toma uma dimensão real ou, uma metáfora do real. Mas como garantir legitimidade a esse passado que já foi, mas que, de algum modo, continua sendo? Ricoeur (2010) afirma que é através da narração. Segundo ele, “*narramos* coisas que consideramos verdadeiras”, pois “[...] predizer é prever, e narrar é ‘discernir pelo espírito’ (*cernere*).” (Ricoeur, 2010, p. 21). Sendo assim, que melhor forma de legitimar uma vida de experiências enriquecedoras do que narrá-las para alguém? E que excelente forma de conhecer e apreender do que a partir da narração de experiências reais?

A narração está ligada, de alguma forma, à memória, então como o velho lembra? Que tipo de narrador é? Bosi (1994, p. 43) nos traz que “[...] sempre houve dois tipos de narrador: o que vem de fora e narra suas viagens; e o que ficou e conhece sua terra, seus conterrâneos, cujo passado o habita.” Ricoeur (2010, p. 22) afirma que “Narração, diremos, implica memória, e previsão implica expectativa. Porém, o que é lembrar-se? É ter uma *imagem* do passado. Como isso é possível? Porque essa imagem é um vestígio deixado pelos acontecimentos que permanece fixado na mente.” Podemos dizer, então, que essa imagem do passado é um signo que está para um objeto do que foi o passado realmente? Aí adentramos em uma

discussão semiótica: esse objeto que seria o passado, o fato ocorrido, a *realidade*. Seria esse um objeto dinâmico ou imediato?

Segundo Peirce ([s.d.] apud Santaella, 2012a, p. 38), “[...] o objeto tem plenamente duas faces. O Objeto Dinâmico é o Objeto real. [...]. O Objeto Imediato é o Objeto apresentado no signo [...]”, e entre o objeto dinâmico e o signo, encontra-se o objeto imediato, elo entre os dois. Dessa forma, Peirce evidencia a não possibilidade de termos como objeto um objeto dinâmico, em sua condição real, pois esse “[...] é mediado pelo objeto imediato, que já é sempre de natureza signica.” (Santaella, 2012a, p. 4). De acordo com a autora, há aí uma relação triádica, pois temos o objeto dinâmico e logo sua representação mental, em que “a primeira representação mental (e, portanto já signo) dessa correspondência, ou seja, daquilo que o signo indica, é denominada ‘objeto imediato.’” (Santaella, 2012a, p. 40). Por conseguinte, a memória de velhos seria o objeto imediato que liga o signo ao objeto dinâmico (este não alcançável em sua condição pura e completa) que é a realidade vivida, ou no caso o passado lembrado.

Como não conseguimos acessar a realidade, tal qual é, nem quando a vivenciamos, mesmo que já a vivenciamos através de signos, podemos dizer que os fatos a que os velhos se referem em suas narrativas de memórias foram vivenciados no real, através do que Peirce vai chamar de *percepto*, mas a mente só tem acesso a esses fatos, através de signos, ou objetos imediatos que já são de natureza signica. Dessa forma, dois indivíduos podem presenciar o mesmo acontecimento, e ter conceitos diferentes, bem como lembranças diferentes, pois:

Perceber é perceber algo externo a nós. Mas não podemos dizer nada sobre aquilo que é externo, a não ser pela mediação de um julgamento perceptivo. Aquilo que está fora, Peirce denomina *percepto*, aquilo que nos diz o que percebemos é o julgamento perceptivo. (Santaella, 2012a, p. 51).

Sendo assim, Peirce tem conceitos opostos quanto ao objeto e a percepção, pois a percepção consegue atingir o real tal qual é, mas a mente não. Entra aí o papel do *Percipuum*, que seria o real (percepto) quando imediatamente interpretado no julgamento de percepção. Santaella (2012a) nos brinda com uma análise acerca desses três elementos: percepto, *percipuum* e julgamento perceptivo. Seguindo nessa ordem,

[...] se aplicarmos a rede da semiose sobre os ingredientes da percepção, torna-se evidente que o percepto desempenha o papel lógico do objeto dinâmico, o *percipuum* o papel do objeto imediato e o julgamento de percepção está no papel do signo-interpretante. (Santaella, 2012a, p. 51).

Com essa análise fica clara a ordem em que os fatos/realidade chegam a nossa mente, ou chegaram à mente dos velhos que narram suas memórias. E seria um caminho similar o que ocorre com a narrativa e como ela chega aos ouvintes.

Em Santaella (2012a, p. 52), vemos que nem tudo o que vivenciamos é interpretado ou chega a nossa mente, “[...] daí Peirce dizer que só percebemos aquilo que estamos equipados para interpretar.” Seguindo a premissa de que não temos acesso à realidade tal qual é, ou seja, como objeto dinâmico, considero, nesse caso, a realidade como um objeto imediato. Dessa forma, a memória é um signo desse objeto, e considerando ainda “a natureza inevitavelmente incompleta de qualquer signo” (Santaella, 2012a, p. 29), a memória é uma das possíveis faces de uma realidade parcialmente interpretada. Se levarmos isso adiante considerando a premissa de que “[...] não há um limite *a priori* no número de signos que um objeto possa ter ou no potencial de sua interpretabilidade [...]” (Santaella, 2012a, p. 31), teremos uma infinda rede de semiose, em que a memória pode ser alterada cada vez que volta ao tempo presente da mente do indivíduo. E aí, ela (a memória) se depara com novos conceitos e nova vivência, que podem alterar o modo como o indivíduo

vê seu próprio passado. Segundo Bernstein (1964 apud Santaella, 2012a, p. 53) “[...] todos os julgamentos perceptivos são condicionados pelos princípios condutores e hábitos daquele que percebe.”

Maurice Halbwachs, em seu livro *A Memória Coletiva* (1990), afirma que

[...] se o que vemos hoje tivesse que tomar lugar dentro do quadro de nossas lembranças antigas, inversamente essas lembranças se adaptariam ao conjunto de nossas percepções atuais. Tudo se passa como se confrontássemos vários depoimentos. (Halbwachs, 1990, p. 25).

Ou seja, as percepções do ocorrido mudam conforme muda o meio em que o indivíduo está inserido, suas percepções atuais. Quanto ao fato de estarmos preparados para *interpretar* um signo, no caso a memória de velhos, temos que mencionar a experiência colateral ou observação colateral de que fala Santaella (2012a). Este seria aquele conhecimento prévio que a *mente interpretadora* (seja ela real ou não) tem que possuir para conseguir interpretar o signo, “[...] o que cumpre reter é o fato de que a experiência colateral é algo que está fora do signo, portanto fora do interpretante que o próprio signo determina.” (Santaella, 2012b, p. 36). Não se trata de conhecimento sobre signos, mas um saber básico, a exemplo do mínimo que a pessoa/mente tem que conhecer para interpretar a torre Eiffel como um signo da cidade/objeto de Paris.

Seguindo esse raciocínio para interpretar a memória de velhos através de suas narrativas, ou seja, para ouvir e admirar suas histórias tem-se que conhecer seu contexto, seus hábitos, sua sociedade. Para adquirir todas essas informações, temos que ouvir muitas vezes e cada vez mais esses personagens, riquíssimos em objetos, signos e interpretantes. Dessa forma, poderemos melhor compreender as instituições que faziam parte da estruturação comunitária no círculo desse velho, como a *escola*, a *igreja* e a *bodega*, e melhor atuar em sua *evolução* e possíveis

déficits. Este estudo não se pretendeu uma nova abordagem educativa, mas uma nova forma de olhar o velho a partir de suas memórias como caminhos da educação. Essa prática pode nos ajudar a melhor compreender nosso passado, a nos entendermos enquanto seres de escolhas, personagens atuantes de nossa história, em um mundo de signos... O mundo da vida.

4 Considerações finais

A valorização da memória de velhos, da vivência desses personagens é fonte inesgotável de contribuições nas mais diversas áreas, principalmente na educação. Faremos aqui uma breve entrada nesse campo, vislumbrando infindas possibilidades de aproximações e aportes importantes. Acreditamos tratar-se de um aprofundamento quanto à compreensão da relação entre as diferentes esferas da educação, seja ela o ensino básico e regular da escola, a educação ética e moral da religião/ igreja e, por que não, uma educação ética, moral e lúdica da bodega! Tudo isso com base nas memórias de velhos, signos de um passado que também é nosso.

Através da memória voltamos ao passado ao infinito, pois é uma eterna semiose, uma continuidade interminável, seja na mente do indivíduo que lembra, seja na mente dos que ouvem e continuam rememorando. E se há uma semiose *ad infinitum* para o futuro, pode também haver uma semiose *ad infinitum* ao passado⁷.

Consideremos em caráter de fechamento: o *real* com objeto, a memória de velhos como signo e seus possíveis interpretantes. Colocamo-nos, então, como intérprete/ouvinte dessa tríade semiótica, mas

7 Pensar a memória de velhos sob a óptica da Semiótica nessa perspectiva implica em, talvez, termos de repensar os fundamentos epistemológicos da história.

com ciência de que nunca alcançaremos objeto dinâmico e quem sabe nem o imediato dessa equação. Esses fazem parte do passado, e o que temos acesso como ouvinte dessas narrativas são memórias, ou seja, o signo criado pelo signo que está para o objeto assim como o primeiro, pois “[...] a interpretação de um signo por uma pessoa é primeiramente uma atitude de contemplação, alerta e observação do interpretante ou interpretantes que o signo é capaz de produzir.” (Santaella, 2012a, p. 63).

Referências

BARBIERI, Márcia Regina Forti. **Educação como um processo semiótico**: semiose. 2012. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, Piracicaba, 2012.

BERTICELLI, Ireno Antônio. **A origem normativa da prática educacional na linguagem**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

BORTOLETO, Edivaldo José. De hipóteses histórico-lógicas para uma releitura do pragmatismo e da semiótica na educação brasileira. In: ANPED SUL, 10., 2014. **Anais...** Florianópolis, out. 2014.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembrança de velhos. 2. ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1995. 116 p. (Coleção Primeiros Passos).

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

MERRELL, Floyd. **A semiótica de Charles S. Peirce hoje**. Ijuí: Editora Unijuí, 2012.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2012.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

SANTAELLA, Lucia. **Teoria geral dos signos**: como as linguagens significam as coisas. São Paulo: Cengage Learning, 2012a.

_____. **O que é Semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2012b. (Coleção Primeiros Passos).

_____. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

A comunicação como príncipe na atualidade

Mauricy Pace de Paula Dias

Edivaldo José Bortoleto

1 Introdução

Na sociedade atual o campo da comunicação está assumindo papel importante, seja no intuito de informar as pessoas com notícias e informações, como no caso do jornalismo, ou até mesmo para propagar produtos, serviços e ideias para grande parte da população, como vemos na casa da Publicidade e Propaganda.

Muito dessa expansão da importância da comunicação no nosso cotidiano e na vida da sociedade atual, deve-se à explosão da internet, das redes sociais e da facilidade de se obter dispositivos que concedam acesso imediato à rede mundial de computadores, ou seja, hoje podemos acessar a informação de qualquer lugar, em qualquer momento e de forma instantânea.

Para que a comunicação ocorra, são sempre necessários alguns pontos específicos, como um emissor, um receptor e uma mídia para que as mensagens sejam transmitidas. A comunicação só ocorre quando existem mensagens envolvidas, e para que essas mensagens tenham o seu efeito, elas precisam se apoiar e se utilizar de signos que façam sentido para o emissor e principalmente para o receptor das mensagens.

Santaella (2017) traz uma visão a respeito dos processos de comunicação e a mediação que os signos participantes das mensagens promovem:

Passemos brevemente em revista alguns princípios: a) não há comunicação sem intercâmbio de algum tipo de conteúdo; b) todo conteúdo se expressa em uma mensagem, ou narrativa, ou discurso, ou enunciado, ou qualquer outro nome que se lhe queira dar; c) toda mensagem encarna-se em signos; d) não há intercâmbio de mensagens sem um canal de transporte. Todos esses aspectos são aqueles que revelam, em um nível básico, as inter-relações entre comunicação e semiótica. (Santaella, 2017 apud Aguiar; Barsotti, 2017, p. 26).

Esse processo de comunicação é sempre mediado pelos signos, que nos trazem uma amostra do que realmente está acontecendo; assim é feita a comunicação de seu sentido mais simples que se pode exemplificar aqui. Um signo pode ser encarado como uma palavra, uma fotografia, vídeos, gestos, entonação que as pessoas utilizam para diferenciarem os motivos que os estão levando a comunicar determinada mensagem.

2 Desenvolvimento

Com o crescimento de meios e formas de se comunicar entre pessoas e empresas, surgem, na mesma velocidade, novos signos e significações dos quais podem ser feitas interpretações do real e das notícias ali expostas. Isso acontece desde sempre, signos não são fixos e não estão todos à mostra desde já, eles vivem em um processo de criação, recriação e retomada de significados diversos em todos os momentos.

Portanto, a qualquer momento, em uma tal conversação, os signos são emitidos, de um lado, e recebidos, de outro. Esse parece ter sido o paradigma da semiose. A esse respeito, Peirce (MS 318: 17) afirma: ‘A ação do signo geralmente ocorre entre duas partes, o emissor e o intérprete. Mas estes não precisam ser pessoas, pois um camaleão e muitos tipos de insetos e mesmo plantas fazem suas vidas emitindo sig-

nos ou mentindo através de signos.' Além disso, emissor e receptor alternam-se, pois o que importa, no caso, é o fluxo dos signos. Por isso mesmo, emissores e receptores não são simplesmente emissores e receptores, uma vez que o fluxo de signos está sempre prenhe de vozes, ecos de discurso de outros. (Santaella, 2017 apud Aguiar; Barsotti, 2017, p. 28).

A forma como as linguagens são formadas, como o seu sistema sógnico é processado, evolui junto com o sistema comunicacional humano. Conforme a linguagem evolui e traz desenvolvimento, ela também sofre mutações durante o processo. Buscando compreender como as questões linguísticas vêm se formando ao longo do tempo, Santaella (2005) apresenta uma teoria de que todas as formas de comunicação que as pessoas utilizam hoje estão baseadas em três pilares que compõem o discurso. Ela nomeia esses pilares como matrizes da linguagem e do pensamento, que são: verbal, sonora e visual.

As matrizes da linguagem e do pensamento buscam compreender como os signos utilizados na linguagem são formados, e como eles se combinam e se misturam aos meios. Nesse sentido, Santaella (2005) afirma que:

[...] a hipótese bastante ousada de que os três tipos de linguagem – verbal, visual e sonora – constituem-se nas três grandes matrizes lógicas da linguagem e pensamento. Postulo, portanto, que há apenas três matrizes de linguagem e pensamento a partir das quais se originam todos os tipos de linguagens e processos sógnicos que os seres humanos, ao longo de toda a sua história, foram capazes de produzir. A grande variedade e a multiplicidade crescente de todas as formas de linguagens (literatura, música, teatro, desenho, pintura, gravura, escultura, arquitetura etc.) estão alicerçadas em não mais do que três matrizes. Não obstante a variedade de suportes, meios, canais (foto, cinema, televisão, jornal, rádio etc.) em que as linguagens se materializam e são veiculadas, não obstante as diferenças específicas que elas adquirem em cada um dos diferentes meios, sub-

acentadas a essa variedade e a essas diferenças estão tão-só e apenas três matrizes. Repetindo: sem negar a multiplicidade e diversidade das linguagens, multiplicidade, aliás, que só tende histórica e antropologicamente a crescer cada vez mais, postulo que, por baixo dessa multiplicidade manifesta, há três matrizes lógicas a partir das quais, por processos de combinação e mistura, originam-se todas as formas diferenciadas de linguagem. (Santaella, 2005, p. 20).

Como a autora teoriza, as três linguagens por ela propostas são responsáveis pela formação do diálogo e das formas de comunicação conhecidas, sejam elas oriundas de produções artísticas, como música e cinema, sejam do nosso dia a dia, como a fala e a escrita. E essas linguagens se modificam conforme novas tecnologias surgem, facilitando a interação entre as pessoas.

Dessa forma, a comunicação ocorre por meio das três matrizes citadas pela autora, sempre permeada pelos signos que se constituem e se proliferam por meio das novas tecnologias e mídias de comunicação. A comunicação, verbal e não verbal, se transforma para se adequar aos lugares em que estão sendo utilizadas.

O metabolismo das linguagens, dos processos e sistemas sócio-culturais, tais como escrita, desenho, música, cinema, televisão, rádio, jornal, pintura, teatro, computação gráfica etc., assemelha-se ao dos seres vivos. Tanto quanto quaisquer organismos vivos, as linguagens estão em permanente crescimento e mutação. Os parentescos, trocas, migrações e intercursos entre as linguagens não são menos densos e complexos do que os processos que regem a demografia humana. Enfim, o mundo das linguagens é tão movente e volátil quanto o mundo dos vivos. (Santaella, 2005, p. 27).

Esses conceitos trazidos pela autora elucidam a ideia das matrizes da linguagem e do pensamento, para falar da matriz sonora, Santaella (2005) cita como esta é ligada diretamente à sintaxe, pois, como a sin-

taxe é um conjunto de regras que ordenam a linguagem, o som é a mais pura definição de linguagem e comunicação.

Repleta de quase-signos, que trabalham diretamente com nossos sentidos e provocam a primeiridade em nossas relações, a matriz sonora desperta na comunicação diversas sensações levando em conta a intencionalidade dos emissores. Por sermos seres muito visuais, aos entrarmos em contato com os signos sonoros, temos de desconstruí-los, para em seguida reconstruí-los de forma pessoal de acordo com nossas experiências.

[...] o substrato dessas correspondências lógicas está na postulação de que aquilo que a matriz sonora tem de mais específico e dominante, aquilo que faz dela uma linguagem é a sintaxe. A sintaxe é eminentemente uma questão da sonoridade. Não há material mais livre e propício a mais pura experimentação e invenção sintáticas do que o som. Aquilo que a matriz visual tem de mais específico e dominante, aquilo que faz dela uma linguagem é a forma a qual implica, evidentemente, uma sintaxe. A materialidade da sintaxe visual não vem do som, é claro, mas a lógica da sintaxe pertence à sonoridade, visto que é a sonoridade que está mais habilitada para perseguir as potencialidades da sintaxe até seus limites últimos, assim como a visualidade persegue as potencialidades da forma até seus limites últimos. (Santaella, 2005, p. 80).

Assim, podemos perceber que os mesmos signos podem ter interpretações diferentes de acordo com a mídia a qual acessamos estes signos; em uma mensagem audiovisual, o significado do som pode ser um, enquanto a sua interpretação pode ser totalmente diferente quando separamos as duas matrizes.

Como dito acima, somos seres muito ligados e estimulados visualmente, por isso, ao tratar da matriz visual, Santaella (2005) aborda a importância da delimitação desse tema, visto que as linguagens visuais são muitas e concebidas de variadas formas.

As modalidades das formas visuais cobertas por minha classificação não se reportam ao mundo visual nem ao campo visual. Evidentemente a classificação não pode cobrir todo o mundo visível. Uma vez que estou tratando de matrizes de linguagem, as modalidades do visual dizem respeito às formas visuais representadas. Quando digo 'linguagem' e 'representação visual', pretendo que esses termos já funcionem como indicadores de uma delimitação. Refiro-me às formas visuais que são produzidas pelo ser humano e, por isso mesmo, evidentemente organizadas como linguagem. Trata-se de signos que se propõem representar algo do mundo visível ou, em caso-limite, apresentarem-se a si mesmos como signos. Assim, as modalidades do visual se referem às formas de representação visuais. Nesse ponto, porém, ultrapassamos um problema, o do mundo visual, apenas para abraçar outro. Embora seja bem mais consensualmente aceita do que a questão da música como linguagem, a questão da visualidade como linguagem e representação não se apresenta sem controvérsias. (Santaella, 2005, p. 186).

As mensagens distribuídas levando-se em conta a matriz e os signos visuais invadem do nosso cotidiano, e isso pode explicar o papel atual da comunicação em nossa sociedade. Desde o momento em que acordamos, somos inundados por signos visuais na forma de marcas, embalagens, jornais, mídias digitais etc.

Sendo assim, a linguagem visual é muito utilizada nos processos de comunicação da atualidade, permitindo o acesso e a criação de semioses diversas e muito rápidas. Velocidade, aliás, que é uma das ferramentas mais utilizadas pelas empresas de comunicação, uma vez que quanto mais informações e signos são despejados de maneira rápida, mais difícil é a assimilação e o entendimento das mensagens verbais e não verbais. Quando Santaella trata sobre matriz verbal, ela fala sobre a importância dos signos como responsáveis pela formação da nossa comunicação. Como já foi mostrado em seus estudos, os signos são os principais responsáveis na formação da linguagem, afinal, as palavras

são praticamente desenhos e sons produzidos com a intenção de comunicar, de informar algo.

A linguagem verbal é o exemplo mais evidente de legi-signo ou sistema de legi-signos. Por pertencerem ao sistema de uma língua, as palavras são interpretadas como representando aquilo que representam por força das leis desse sistema. Como quaisquer outros exemplares de legi-signo, no seu estatuto de leis, as palavras só tomam parte na experiência ou têm existência concreta por meio de suas manifestações. Peirce chama de 'réplicas' essas instâncias de manifestação. Trata-se de sin-signos de tipo especial. São sin-signos porque são existentes individuais que ocorrem em um tempo e espaço determinados, mas são réplicas porque atualizam, corporificam legi-signos. (Santaella, 2005, p. 262).

Dessa forma, conseguimos entender como os signos são importantes na construção da linguagem e do discurso, que acaba sendo muito importante para a construção da comunicação dentro das três matrizes da linguagem e do pensamento criadas por Lucia Santaella (2005). A construção dos discursos na comunicação provoca um diálogo entre os diversos textos e vozes que compõem cada mensagem distribuída, uma vez que todos os signos se referem a outros signos, ou seja, um texto nunca é inédito e construído de maneira única, ele está sempre se referindo e conversando com os textos prévios.

Além de serem um objeto de comunicação, transmitindo culturas por meio dos contextos em que estão envolvidos, esses textos passeiam pelos mais diversos campos, sendo encontrados no cinema, na música, na publicidade e, logicamente, nos livros. Para entender esses diálogos é preciso analisar profundamente os textos em seus mais diversos aspectos, como faz Bakhtin, que, segundo Barros (2005, p. 3) “[...] critica fortemente as análises parciais, sejam elas internas ou externas, e prega a análise do todo em um texto: de sua organização, da interação verbal, do contexto ou do intertexto.”

Todo texto ou discurso não é inédito, ele sempre carrega em si referências de outros textos e discursos.

De início, não é demais lembrar que o discurso, seja qual for, nunca é totalmente autônomo. Suportado por toda uma intertextualidade, o discurso não é falado por uma única voz, mas por muitas vozes, geradoras de muitos textos que se entrecruzam no tempo e no espaço, a tal ponto que se faz necessária toda uma escavação ‘filológico-semiótica’ para recuperar a significação profunda dessa polifonia. Cabe, então, a essa ‘filologia-semiótica’ detectar toda a rede de isotopias que governam as vozes, os textos e, finalmente o discurso. (Blikstein, 2003, p. 45).

Alguns pontos são importantes para essa escavação “filológico-semiótica” dos textos e do seu contexto, como o dialogismo, a polifonia e a monofonia. A partir deles pode-se entender como o texto foi construído e como ele pode afetar seu leitor. O dialogismo, por exemplo, é a base do texto, por isso, fica muitas vezes mascarado; entretanto, confere sentido ao discurso apresentado.

O dialogismo nesses casos é utilizado para analisar os domínios da linguagem, como explica Barros (2003):

Em resumo, Bakhtin concebe o dialogismo como princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso. Examina-se, em primeiro lugar o dialogismo discursivo, desdobrado em dois aspectos: o da interação verbal entre o enunciador e o enunciatário do texto, o da intertextualidade no interior do discurso. (Barros, 2003, p. 4).

Esse dialogismo se estabelece na relação entre enunciador e enunciatário dentro do texto. A interação verbal que se daria entre eu e tu, para Bakhtin, tem um significado diferente, pois este desloca o conceito do sujeito, fazendo com que ele perca o papel central, tornando-se um sujeito histórico e ideológico e, portanto, sendo substituído por duas ou mais vozes sociais.

Essas duas vozes presentes na interação verbal podem conversar entre si, fluindo para o mesmo caminho, como podem se contrapor em determinado momento. Nos textos atuais, cada vez mais as outras vozes estão presentes e possuem uma relação profunda com o sentido do discurso, tornando-o não subjetivo, mas mostrando as fontes utilizadas pelo autor.

Em outros termos, concebe-se o dialogismo como o espaço interacional entre o eu e o tu ou entre o eu e o outro, no texto. Explicam-se as freqüentes referências que faz Bakhtin ao papel do 'outro' na constituição do sentido ou sua insistência em afirmar que nenhuma palavra é nossa, mas traz em si a perspectiva de outra voz. (Barros, 2003, p. 4).

Os conceitos de dialogismo e polifonia foram introduzidos aos poucos e, por muitas vezes, confundidos. Porém, a diferença está na parte em que a polifonia está presente nos textos, nos quais várias vozes se apresentam, tendo como contraponto os textos monofônicos, em que as vozes são suprimidas para parecerem ser uma única voz. Já a dialogia está presente na constituição inicial da linguagem e de todo o discurso. As palavras de Barros (2003) resumem essa ideia:

Os textos são dialógicos porque resultam do embate de muitas vozes sociais; podem, no entanto, produzir efeitos de polifonia, quando essas vozes ou algumas delas deixam-se escutar, ou de monofonia, quando o diálogo é mascarado e uma voz, apenas, faz-se ouvir. (Barros, 2003, p. 4).

Bakhtin sempre defendeu o conceito de dialogismo dos textos, porém, esse termo passou a ser distorcido e de certa forma empobrecido ao chegar ao lado ocidental, ao ser confundido e misturado com o conceito de intertextualidade – os dois conceitos são parecidos, mas têm suas peculiaridades.

Enquanto as vozes presentes no contexto de dialogismos têm como característica principal a linguagem e a base do discurso, poden-

do ficar mascaradas algumas vezes, as intertextualidades estão presentes no processo de produção ou reprodução do sentido de outros discursos, sendo apresentadas em três formas diferentes. Ou seja, o intertexto pode ser feito por citação, alusão e estilização do texto original no texto produzido.

A intertextualidade consiste na ação de criar um vínculo com um texto ou mais textos anteriores. “O conceito de intertextualidade concerne ao processo de construção, reprodução ou transformação do sentido.” (Fiorin, 2003, p. 29). Dessa forma, os intertextos têm o objetivo de dialogar com este por intermédio dos elementos internos a ele(s).

Na intertextualidade manifesta, outros textos estão explicitamente presentes no texto sobre análise: eles estão ‘manifestamente’ marcados ou sugeridos por traços na superfície do texto, como as aspas. Observe, entretanto, que um texto pode ‘incorporar’ outro texto sem que o último esteja explicitamente sugerido: pode-se responder a outro texto na forma como se expressa o próprio texto, por exemplo. A intertextualidade constitutiva de um texto, entretanto, é a configuração de convenções discursivas que entram em sua produção. (Fairclough, 2001, p. 136).

Como se pode ver na citação do autor, a intertextualidade pode se fazer presente de forma em que se cita diretamente a origem daquela ideia, assim como a construção de textos acadêmicos, nos quais as citações são utilizadas, não deixa de ser intertextualidade. Mas também é possível utilizar a intertextualidade sem citar diretamente. É assim que os audiovisuais estudados nesta pesquisa são analisados.

Na publicidade, a presença da intertextualidade manifesta-se nota pelo uso de metáforas em geral, expressões populares, letras de música, apropriações de frases ou palavras ditas por personalidades como apelo discursivo que rapidamente entram na mente dos indivíduos. Já a intertextualidade constitutiva é a própria essência narrativa publicitária, me-

diante o uso das palavras e o seu artifício linguístico de produção, dirigida ao consumo como estratégia social de pertencimento, aceitação e valorização. (Tavares, 2005, p. 30).

Alguns autores defendem a ideia de que nada se cria, tudo se copia. Seria então, dessa forma, tudo um intertexto do que já existe. Existem, ainda, autores que dizem que na publicidade essa ideia é muito usada, isso faz parte do processo criativo e das técnicas persuasivas. Para Covaleski (2009, p. 39):

Na publicidade, todo texto, direta ou indiretamente, implícita ou explicitamente, remete a outros textos anteriores. Este método criativo, disseminado na atividade publicitária, dentre os recursos persuasivos, dos tratamentos de sedução e da linguagem emocional, traduz-se no emaranhado rizomático das relações intertextuais. (Covaleski, 2009, p. 39).

Na publicidade, a intertextualidade se faz presente de forma um tanto “descarada”. Geralmente, essa intertextualidade que a publicidade se apropria vem de questões sociais e locais, também de algo que diz jus a uma geração de pessoas para onde o comercial audiovisual está sendo criado, por exemplo. Para ilustrar esse pensamento de que a publicidade se apropria de muitas coisas que fazem parte do cotidiano das pessoas, Laurindo e Garcia argumentam que:

Seja na literatura, na arte, na publicidade, seja na música, no cinema, podemos encontrar outras ‘vozes’ inseridas na mesma obra, como referências de outros textos. Além de exigir, muitas vezes, de quem está recebendo a mensagem, uma capacidade de compreensão das referencialidades, a intertextualidade implica um universo histórico-social bastante diverso, já que o receptor identifica tais alusões de acordo com o que conhece e vivenciou. (Laurindo; Garcia, 2009, p. 192).

Com essa mesma ideia, Turco (2009) complementa o que os autores anteriores trouxeram:

O tipo mais conhecido é o da intertextualidade explícita. Este tipo ocorre quando no próprio texto é feita uma menção à fonte do intertexto, ou seja, quando o fragmento citado é atribuído diretamente a seu enunciador ou quando por meio da memória discursiva seu texto é reportado como já dito e por outros mencionado. Muito comum a este tipo de intertextualidade são as citações, referências, resumos, traduções e outros mais. (Turco, 2009, p. 3).

Com essas afirmações, é possível fazer conexões para criar algo novo que aja de forma persuasiva e funcione na comunicação, algo que pode explicar como cada vez mais os grupos de comunicação e as empresas dessa área estão mostrando uma importância cada vez maior em nossa sociedade.

Como os autores citaram anteriormente, a intertextualidade é comparada a vozes que são de alguma obra dentro de alguma outra obra, fazendo uma ligação que torna a referência utilizada e percebida até por pessoas que não são estudiosas das linguagens. Para Fiorin (2003, p. 30), a intertextualidade é um processo que se cria a partir da incorporação de um texto em outro, para reproduzir o sentido incorporado ou para transformá-lo. O autor ainda afirma que podemos dividir a intertextualidade em três categorias. “Há de haver três processos de intertextualidade: a citação, a alusão e a estilização.” (Fiorin, 2003, p. 30).

Quando fala da citação, Fiorin (2003) afirma que essa categoria tem o poder de alterar ou de confirmar o sentido do texto citado. Pode-se entender, a partir das palavras do autor, que as citações utilizam partes da obra que esta está fazendo uso para confirmar ou complementar aquilo que está sendo exposto, assim como um professor utiliza-se do discurso de outro estudioso ou exemplificações da sua experiência para ensinar os seus alunos.

A outra categoria da intertextualidade é a alusão, um processo em que não se citam as referências de forma explícita, mas implícita. Para Fiorin (2003, p. 31):

O outro processo de relação intertextual é a alusão. Neste, não se citam as palavras (todas ou quase todas), mas reproduzem-se construções sintáticas em que certas figuras são substituídas por outras, sendo que todas mantêm relações hiperonímicas com o mesmo hiperônimo ou são figurativizações do mesmo tema.

Em outras palavras, a alusão pode ser entendida como uma referência breve, indireta e vaga sobre algum assunto, mas que se utiliza de uma mesma oração e constituída de um mesmo sujeito. A estilização é a reprodução das ações que constituem a outra obra que está sendo referenciada. Pode-se exemplificar essa categoria como um filme ou comercial que é feito a partir do mesmo estilo de filmagem, utilizando-se das linguagens cinematográficas reproduzidas no mesmo estilo de sua referência.

A estilização é a reprodução do conjunto dos procedimentos do 'discurso de outrem', isto é, do estilo de outrem. Estilos devem ser entendidos aqui como o conjunto de recorrências formais tanto no plano da expressão quanto no plano do conteúdo. (Fiorin, 2003, p. 31).

Sendo assim, Santaella (2010) fala sobre como a semiótica pode e deve ser utilizada para ajudar no processo de comunicação:

Ora, a proliferação ininterrupta de signos vem criando cada vez mais a necessidade de que possamos lê-los, dialogar com eles em um nível um pouco mais profundo do que aquele que nasce da mera convivência e familiaridade. O aparecimento da ciência semiótica desde o final do século XIX coincidiu com o processo expansivo das tecnologias da linguagem. A própria realidade está exigindo de nós

uma ciência que dê conta dessa realidade dos signos em evolução contínua. Minha sugestão é a de que, na semiótica de Peirce, especificamente no seu primeiro ramo, o da gramática especulativa, podemos encontrar uma fonte de inestimável valor para enfrentarmos essa exigência. (Santaella, 2010, p. XIV).

Esse aprofundamento na leitura dos signos que Santaella fala é algo extremamente necessário para os dias de hoje, em que, principalmente por causa das redes sociais, somos inundados de informações a toda hora e momento. Assim sendo, precisamos nos aprofundar nessas informações para que possamos filtrar o que realmente nos interessa e para sairmos do conhecimento do senso comum que impera nos dias de hoje em determinados locais da sociedade ao falarmos sobre alguns assuntos.

Outro ponto interessante levantado por Santaella no trecho citado, é quando ela fala sobre o ramo da gramática especulativa, presente na semiótica de Peirce. Esse ramo pode ser descrito como o mais utilizado dentro da Semiótica por se tratar do estudo geral dos tipos de signos existentes e também das formas de pensar que a utilização desses signos pode gerar em seus interpretantes.

Ainda na Introdução do livro *Semiótica Aplicada*, Santaella (2010) descrever a gramática especulativa:

Para isso, a gramática especulativa trabalha com os conceitos abstratos capazes de determinar as condições gerais que fazem com que certos processos, quando exibem comportamentos que se enquadram nas mesmas, possam ser considerados signos. Por isso, ela é uma ciência geral dos signos. Seus conceitos são gerais, mas devem conter, no nível abstrato, os elementos que nos permitem descrever, analisar e avaliar todo e qualquer processo existente de signos verbais, não-verbais e naturais: fala, escrita, gestos, sons, comunicação dos animais, imagens fixas e em movimento, audiovisuais, hipermídia etc. As diversas facetas que a análise semiótica apresenta podem assim nos levar

a compreender qual é a natureza e quais são os poderes de referência dos signos, que informação transmitem, como eles se estruturam em sistemas, como funcionam, como são emitidos, produzidos, utilizados e que tipos de efeito são capazes de provocar no receptor. (Santaella, 2010, p. XIV).

Existem, ainda, outros dois ramos na semiótica de Peirce, a lógica crítica e a metodêutica ou retórica especulativa. Esses dois ramos não atuam de forma totalmente separada da gramática especulativa, mesmo sendo ramos diferentes da Semiótica, essa tríade se completa.

Seguindo na obra de Santaella (2010, p. 3), a autora traz uma breve descrição desses ramos para deixar esses conceitos mais claros quanto à sua aplicação e utilização: “A lógica crítica toma como base as diversas espécies de signos e estuda os tipos de inferências, raciocínios ou argumentos que se estruturam através dos signos.” Já a metodêutica ou retórica especulativa “[...] tem por função analisar os métodos a que cada um dos tipos de raciocínio dá origem.”

Mas para esse processo de entender o papel da comunicação na sociedade atual, a gramática especulativa é a mais utilizada nos processos de comunicação, uma vez que ela é a responsável por fornecer classificações que podem ser utilizadas para análise dos mais diversos tipos de linguagens e signos, e essas definições são divididas em três partes, a significação, a objetivação e a interpretação.

Sendo assim, Peirce e a semiótica peirciana apresentam que o signo possui uma natureza triádica e que pode ser analisado da seguinte forma:

- em si mesmo, nas suas propriedades internas, ou seja, no seu poder para significar;
- na sua referência àquilo que ele indica, se refere ou representa; e
- nos tipos de efeitos de que está apto a produzir nos seus receptores, isto é, nos tipos de interpretação que ele tem o potencial de despertar nos seus usuários. (Santaella, 2010, p. 5).

Ou seja, a semiótica permite uma visão interna das mensagens e os movimentos que elas fazem, ajudando nas análises das mensagens e dos signos aos quais somos expostos diariamente e a todos os momentos que entramos em contato com algo ou uma pessoa e empresa que está comunicando.

Ao mesmo tempo que a semiótica ajuda na análise dos meios de comunicação e das mensagens que são expostas em todos os instantes, tanto por pessoas quanto por empresas, a semiótica não é uma ciência fechada nas teorias da comunicação, mas é uma ciência que pode se adequar aos diversos meios de se ver o mundo e de se entrar em contato com os signos, sempre se utilizando de teorias específicas das áreas com a qual vai entrar em contato.

Essa característica abstrata que a semiótica possui ajuda a sua utilização no campo da comunicação e da produção do conhecimento, uma vez que sempre que entramos em contato com os diversos signos, agimos no processo da semiose, dialogando, antes de tudo, com nós mesmos e nossos próprios pensamentos.

A concepção de semiose funciona, portanto, como um modelo comunicacional abstrato que, para Peirce, tem um início no *dictum* de que todo pensamento deve ser considerado como dialógico na sua forma, talvez aberto e ocorrendo entre duas ou mais pessoas diferentes, talvez recoberto e ocorrendo dentro do pensamento de uma só pessoa. Dialogicidade não começa, necessariamente, na comunicação entre emissores e receptores, mas já na semiose comunicativa, no pensamento e na cognição de cada um, sem comunicante externo, pois 'o pensamento ocorre sempre na forma de um diálogo - um diálogo entre as distintas fases do ego' (CP 4.6). É, pois, na conversação consigo mesmo ou no diálogo entre pessoas que Peirce encontrou a fonte empírica do funcionamento sígnico e troca de signos. (Santaella, 2017 apud Aguiar; Barsotti, 2017, p. 27).

Essa generalidade e maleabilidade apresentada pela semiótica ajudam-nos a entender a sua aplicação no campo da comunicação e a força que isso apresenta nos dias de hoje, dando poder tanto a empresas e pessoas que pretendem propagar informações por meio de signos, quanto para todos nós quando temos que ler e interpretar essas informações de forma cada vez mais aprofundada.

O autor Octavio Ianni, em seu livro *Enigmas da Modernidade Mundo*, trabalha com o conceito de “príncipe eletrônico”, onde ele traz à discussão acerca dos vários príncipes que encontramos nos dias de hoje, seja no ambiente político, ou no nosso ambiente teórico e prático do dia a dia, fazendo alusão ao conceito de *O Príncipe* em Maquiavel enquanto o Estado, e em Antonio Gramsci enquanto o Partido Político.

No capítulo referido da obra *Enigmas da Modernidade Mundo*, o autor comenta que já tivemos muitos “príncipes” no decorrer das eras, sejam eles representados por líderes políticos, religiosos, esportistas ou corporativos, bem como enfrentamos eras dominadas por príncipes que se impõe na forma de empresas e marcas de renome, principalmente quando falamos de épocas dominadas pelo capitalismo e pelo consumismo desenfreados.

Octavio Ianni (2003, p. 142) introduz o conceito do “*Moderno Príncipe*” de Gramsci, que aponta que os príncipes são, em geral, intérpretes e condutores de grandes massas e classes sociais, podendo ser denominados como um “intelectual coletivo”, ou seja, um grande arquétipo criado com base na população e suas aspirações, e que este príncipe acaba por se tornar um grande objeto de desejo dessas pessoas, querendo elas se tornarem iguais aos “príncipes” que seguem, ou agir de acordo como estes dizem ser o correto.

Na época da globalização, alteram-se quantitativa e qualitativamente as formas de sociabilidade e os jogos das forças sociais, no âmbito de uma configuração histórico-social da

vida, trabalho e cultura na qual as sociedades civis nacionais se revelam províncias da sociedade civil mundial em formação. Nessa época, as tecnologias eletrônicas, informáticas e cibernéticas impregnam crescente e generalizadamente todas as esferas da sociedade nacional e mundial; e de modo particularmente acentuado as estruturas de poder, as tecnoestruturas os *think-tanks*, os *lobbies*, as organizações multilaterais e as corporações transnacionais, sem esquecer as corporações da mídia. (Ianni, 2003, p. 143).

Com essa citação, fica claro entender como a comunicação, sendo representada aqui tanto pelo jornalismo quanto pela Publicidade e Propaganda, podem exercer esse papel de príncipe eletrônico defendido pelo autor, uma vez que recai sobre essa área uma forte influência sobre grande parte da população, podendo exercer força positiva ou negativa sobre a sociedade, dependendo do intuito e da utilização de certos signos que são utilizados nos mais diversos meios de comunicação.

3 Considerações finais

Por estarmos vivendo um novo momento de globalização, desde o acontecimento da Revolução Industrial na Inglaterra, a comunicação passou a exercer um papel fundamental na construção das sociedades, principalmente no lado ocidental do globo, influenciando praticamente todo o processo civilizatório que vivemos.

No atual espaço de tempo que estamos vivendo no momento, passamos de uma comunicação analógica para uma digital, passando por uma Revolução Tecnológica que influencia o modo como vivemos com as pessoas, como nos relacionamos, estudamos, aprendemos e nos comunicamos.

É nesse âmbito que a Comunicação se faz presente como O Príncipe Digital que Octavio Ianni cita, exercendo um papel fundamental e

de muita importância para futuros estudos de sua responsabilidade na construção das nossas sociedades, para o bem ou para o mal, devido aos signos utilizados e criados de forma automática e em alta velocidade, influenciando nossos processos e nossas gerações.

Referências

AGUIAR, Leonel; BARSOTTI, Adriana. (Org.). **Clássicos da comunicação: os teóricos: de Peirce a Canclini**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Org.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Bakhtin**. 2. ed. 1. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

BLIKSTEIN, Izidoro. **Técnicas de Comunicação Escrita**. 20. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

BRITO, Breno Ponte de. **Intertextualidade na Publicidade: O já dito, dito de uma maneira criativa**. Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2011. Disponível em: <http://www.brenobrito.com/files/ARTIGO_Intertextualidade_na_Publicidade-Breno_Brito.pdf>. Acesso em: 1 out. 2017.

COVALESKI, Rogério. **Cinema, publicidade, interfaces**. Curitiba: Maxi Editora, 2009.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FIORIN, José Luiz. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz. (Org.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: Em torno de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

LAURINDO, Roseméri; GARCIA, Tharcyla Marreiro. **A intertextualidade cinematográfica em comerciais de televisão**. Caxias do Sul: UCS, 2009.

LOPEZ, Edward. **Discurso, Texto e Significação: uma teoria do interpretante**. São Paulo: Cultrix; Secretária da Cultura, Ciência e Tecnologia, 1978.

SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da linguagem e pensamento**: sonora visual verbal. São Paulo: Iluminuras; Fapesp, 2005.

_____. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

IANNI, Octavio. **Enigmas da modernidade-mundo**. 3. ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2003.

TAVARES, Fred. **Discurso publicitário e consumo**: uma análise crítica. Rio de Janeiro: E-papers Serviços Editoriais Ltda., 2005.

TURCO, Stefania Camilo. Intertextualidade: a construção de sentido na publicidade veiculada em outdoor. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA, 13., 2009. **Anais...** Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2009.

Uma leitura semiótica da tradução audiovisual no ensino de língua inglesa

Ketherine Nardi
Edivaldo José Bortoleto

1 Introdução

Compreender diferentes culturas, aprender a respeitar as diferenças, capacidade de se comunicar com pessoas de outros locais. Esses são apenas alguns dos resultados proporcionados pelo aprendizado de uma língua estrangeira. A própria Base Nacional Comum Curricular justifica a inclusão de disciplinas de língua estrangeira na escola, afirmando que ao “[...] interagirem por meio de textos, em linguagens variadas, os sujeitos, ao mesmo tempo em que constroem sentidos, significam a si próprios e ao mundo que os rodeia, construindo subjetividades e relações com o outro [...]” (Brasil, 2016, p. 120) e, dessa forma, podemos concluir que o ensino de língua estrangeira pode colaborar com a formação crítica dos sujeitos, incentivando a reflexão sobre a cultura do “eu” e a cultura do “outro”.

Contudo, quando falamos de textos, não estamos nos referindo apenas à modalidade oral ou escrita, visto que, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, “[...] textos são unidades complexas, plurissemióticas, não se restringindo [...]” (Brasil, 2016, p. 120) às modalidades citadas anteriormente, o que justifica a escolha deste trabalho de fazer uma leitura semiótica da tradução audiovisual no ensino de língua inglesa. A tradução nos interessa por desempenhar um papel importante em quase todas as atividades humanas e por seu histórico

no ensino de línguas estrangeiras, visto que, entre os diversos métodos adotados, houve aquele chamado de “Gramática e Tradução”.

Entretanto, a proposta desta pesquisa não é ver a tradução como um método, nem tratá-la como um ato apenas de substituição do signo linguístico de uma língua para o signo linguístico de outra língua, mas como um ato de reflexão e desconfiância, que instigue o educando, aproximando os conteúdos da segunda língua através da realidade na qual ele está inserido, promovendo, assim, reflexões acerca das várias interpretações da realidade.

Assim, o pilar deste trabalho é a tradução, como objeto de estudo, que será estudada à luz da teoria lógica semiótica de Peirce e subsumida como um método, visando compreender suas implicações no ensino de língua estrangeira (com ênfase na língua inglesa). Ao buscar averiguar a importância da semiótica no processo da tradução audiovisual para o ensino de língua inglesa, visamos compreender como a inserção da tradução audiovisual pode fornecer subsídios para que os educandos possam ampliar suas visões de mundo e seus conhecimentos de forma prazerosa e desafiadora.

Outro questionamento importante para nós é perceber como a semiótica é subsumida no processo de tradução audiovisual e como compreender que uma tradução audiovisual mediada pela semiótica já é uma tradução cultural, visando entender, através desses objetivos, qual o estado da arte e a relevância da tradução audiovisual no ensino de língua inglesa.

Este é um trabalho em andamento que culminará em uma dissertação de mestrado que visa, também, apresentar aos professores de língua estrangeira os conceitos de tradução, bem como os métodos e técnicas existentes, buscando instigar o interesse dos profissionais da educação na área da tradução audiovisual, para que esse tipo de tradução seja apresentado aos estudantes, ampliando, assim, os conhecimentos destes sobre o que é tradução e qual a importância desta no ensi-

no, possibilitando também, que o educando seja capaz de contemplar e ponderar sobre as diferentes culturas e modos de se expressar, pois ao trabalhar com desenhos animados, por exemplo, o educando entrará em contato com expressões que vão além da linguagem verbal.

Mais do que propor uma reflexão sobre tradução e semiótica, este trabalho visa refletir sobre a linguagem, porém, entendendo linguagem como algo plural – no caso, as linguagens – e compreendendo o mundo como um grande signo composto de vários outros signos, cujos interpretantes existem não dentro do ser humano, mas dentro dos próprios signos.

2 A semiótica no processo de tradução audiovisual

Tradução é uma palavra presente na vida de todos, por mais que não notemos. Para o profissional da área ou para estudantes de Letras, o uso desta palavra é mais frequente, entretanto, o ser humano utiliza a tradução diariamente, no simples ato de pensar. Você já tentou pensar sem linguagem? Peirce (2015, p. 39) afirma que “[...] é errado dizer que uma boa linguagem é simplesmente *importante* para um bom pensamento, pois ela é a própria essência deste.” Dessa forma, podemos afirmar que a linguagem é essencial ao pensamento e, ao pensarmos, traduzimos nosso pensamento em signos, signos estes que, de acordo com Peirce, representam algo, seu objeto. Santaella (1999) apresenta as ideias de Peirce à cultura brasileira, explicando que uma das tríades do autor é composta por signo, objeto e interpretante. Dessa forma, ao pensarmos, representamos um objeto através de um signo, e este signo carrega em si mesmo um interpretante. Independente da interpretação, podemos considerar esse processo como uma tradução quase inconsciente, no qual um objeto é traduzido em forma de signo e interpretado de forma específica no cérebro de cada pessoa.

É claro que tradução não se restringe ao ato de pensar. Existe, inclusive, mais de um tipo de tradução. De acordo com Jakobson (2003)¹, a tradução pode ser intralingual, interlingual e intersemiótica. Logo, podemos fazer traduções, respectivamente, dentro de uma mesma língua, entre diferentes línguas e entre diferentes linguagens (linguagem verbal e não verbal). A semiótica, dentro desse processo, tem grande relevância, pois é, de acordo com Santaella (2012), “a ciência dos signos”, bem como a “ciência geral de todas as linguagens”, compreendendo que as diferentes linguagens constituem os seres humanos, fazendo com que sejamos, de acordo com a autora, “[...] uma espécie animal tão complexa quanto são complexas e plurais as linguagens que nos constituem como seres simbólicos, isto é, seres de linguagem.” (Santaella, 2012, p. 14). E por sermos seres de linguagem, é importante compreender a relevância das diferentes linguagens na criação e modificação do mundo, bem como da realidade. É através das linguagens que os seres humanos refletem e recriam suas vidas.

Santaella (2012, p. 15) afirma que foi um condicionamento histórico que levou as pessoas a acreditarem que a língua é uma forma exclusiva de linguagem, porém a linguagem não verbal sempre esteve presente na história humana e também carrega historicidade e cultura, sendo outra forma de linguagem. Por conta disso, no ensino de uma língua estrangeira, a reflexão acerca da linguagem não verbal tem muito a contribuir, ajudando a contextualizar e compreender que, como as línguas são compostas por diferentes linguagens, o sujeito precisa conhecer essas linguagens para realmente utilizar essas línguas fluentemente, entendendo-as como uma expressão cultural.

Dessa forma, a tradução audiovisual se apresenta como uma possibilidade no ensino de língua estrangeira que abrange as diferentes linguagens, visto que, de acordo com Carvalho (2005), tradução audiovisual é

1 Cabe sinalizar que Roman Jakobson pertence a uma tradição semiótica que vem de Saussure, a Semiologia Europeia.

[...] o conjunto de práticas que envolve principalmente a tradução oral e escrita de programas e filmes de naturezas e formatos variados, exibidos ou transmitidos em cinemas, aparelhos de televisão ou computadores e veiculados através de diversos meios eletrônicos, digitais e analógicos, tais como filmes cinematográficos, fitas VHS, DVDs, arquivos e transmissões via satélite. (Carvalho, 2005, p. 82).

Basicamente, a tradução audiovisual compreende a tradução dos signos verbais de desenhos animados, filmes, novelas, séries, entre outros, para a legendagem e/ou dublagem, sempre considerando os signos não verbais presentes e o contexto da obra em questão. A semiótica é relevante nesse processo, pois esta tem como função “classificar e descrever todos os tipos de signos logicamente possíveis”, e a tradução audiovisual é composta por vários tipos de signos, envolvendo, em algumas vezes, todos os tipos de tradução propostos por Jakobson (1959). De acordo com Chaume (2004), a tradução audiovisual

[...] is a semiotic construct comprising several signifying codes that operate simultaneously in the production of the meaning. A film is composed of a series of codified signs, articulated in accordance with syntactic rules. Its typology, the way it is organized and the meaning of all its elements results in a semantic structure that the spectator deconstructs in order to understand the meaning of the text. What interests the translator is knowing the functioning of each of these codes, and the possible incidence of all signs, linguistic and non-linguistic, within a translation.² (Chaume, 1997 apud Chaume, 2004, p. 16-17, tradução nossa).

-
- 2 “[...] é uma construção semiótica que abrange vários códigos significantes que operam simultaneamente na produção de significado. Um filme é composto de uma série de signos codificados, articulados de acordo com as regras sintáticas. A tipologia dele, o jeito que é organizado e o significado de todos os seus elementos resulta em uma estrutura semântica que o espectador desconstrói para entender o significado do texto. O que interessa ao tradutor é conhecer o funcionamento de cada um desses códigos, e a possível incidência de todos os signos, linguísticos e não linguísticos, dentro da tradução.”

O significado, num contexto da tradução audiovisual, é composto tanto pela linguagem verbal quanto pela linguagem não verbal da obra. Ter consciência disso reflete na compreensão de que a tradução audiovisual engloba, necessariamente, a tradução semiótica e a tradução interlingual ou a intralingual, dependendo da finalidade da tradução, e que, ao propor uma tradução audiovisual na sala de aula, estamos oferecendo aos educandos a possibilidade de compreender uma língua estrangeira a partir de seus aspectos culturais e de suas linguagens, além de corroborar com o aspecto lógico das traduções, que podem ser produzidas a partir de técnicas e métodos que se adequem melhor ao gênero ou contexto da obra em questão.

3 Sobre a importância da tradução audiovisual no ensino

Como podemos perceber até então, a tradução existe em variadas formas e, por isso, podemos afirmar que pode ser utilizada no ensino de línguas de várias formas também, porém, através de todo esse estudo, uma questão surge: será que traduzir transforma apenas o texto ou também transforma o ser humano? Caso essa hipótese esteja certa, como ocorre essa transformação?

Inicialmente, precisamos compreender o que é, efetivamente, traduzir. Rossi (2014) nos faz refletir para além do senso comum – onde traduzir é simplesmente a tarefa do tradutor ou o resultado dessa tarefa – e nos apresenta a seguinte reflexão:

Traduzir um texto significa em primeiro lugar ter um conhecimento lexical de sua própria língua e dos níveis lexicais subjacentes ao texto. Porque as palavras não são apenas palavras. Palavras são conceitos, remetem a visões de mundo e a experiências históricas diferenciadas, além de níveis de narratividade diferenciados. (Rossi, 2014, p. 85-96).

Pensando dessa forma, ao traduzir, o tradutor (seja este um profissional da área da tradução ou apenas um estudante) pode refletir sobre sua própria vida e o que compõe sua vida, visto que, de acordo com Santaella, como vimos anteriormente, o ser humano é um ser de linguagem, e a linguagem verbal é composta por palavras. Logo, ao refletir sobre as palavras, o tradutor reflete sobre as visões de mundo de quem produziu a obra e contrasta com as suas visões de mundo; também reflete sobre as experiências históricas que levaram o autor a produzir a obra, contrastando com suas próprias vivências históricas. Assim, além de conhecer melhor o contexto da obra, o tradutor conhece melhor a si mesmo.

Devemos lembrar, também, que não basta o tradutor conhecer profundamente a língua que está traduzindo. Rossi (2014, p. 87) afirma que o tradutor também precisa se preocupar com a sua língua materna, pois precisa compreender com exatidão o que está sendo dito para que, só assim, passe a se preocupar com a língua-alvo. Assim, pode-se perceber que trabalhar tradução em sala de aula é capaz de colaborar, também, com o ensino da língua materna e a compreensão, por parte dos educandos, da importância de entender e saber se expressar a partir das formas de significação do mundo em sua própria língua.

Mas, e quando o que está sendo traduzido não é composto apenas por palavras? Como já citado, a linguagem não verbal também é complexa e cultural, visto que é composta por signos que são interpretados pelo ser humano e carregam, em sua existência, uma carga cultural, histórica e a visão de mundo de quem utilizou esse signo para se expressar. Logo, ao traduzir uma obra que envolve esses dois tipos de linguagem – verbal e não verbal –, o tradutor não apenas ressignifica a obra, transpondo o significado de uma língua para outra, mas também refletirá sobre o modo como o mundo é interpretado em diferentes culturas e, talvez, possa até ressignificar a si próprio.

Além disso, ao traduzir, o tradutor precisa fazer escolhas. De acordo com Vinay e Darbelnet (2000), existem diversos métodos e procedimentos de tradução, entretanto, podemos condensar esses procedimentos em sete, cada um deles correspondendo a um nível específico de complexidade. Estes autores apresentam os procedimentos de *“borrowing”*, *“calque”* e *“literal translation”* como métodos de tradução direta. Já os procedimentos de *“transposition”*, *“modulation”*, *“equivalence”* e *“adaptation”* são considerados métodos de tradução oblíqua. Entretanto, o tradutor não precisa escolher e utilizar apenas um desses métodos para fazer sua tradução. Esses métodos podem ser utilizados juntos, de acordo com a melhor opção de cada texto.

Como podemos perceber, somente de acordo com Vinay e Darbelnet (2000) já temos sete opções diferentes de métodos de tradução. Esses métodos não podem ser escolhidos por acaso, o tradutor deve conhecer cada método e refletir sobre eles, bem como sobre as línguas com as quais está trabalhando e o tipo de obra que está traduzindo, para descobrir qual o melhor método a ser utilizado. Ao refletir sobre o seu trabalho, o tradutor estará, também, refletindo sobre sua forma de ver o mundo e sobre o modo como as outras pessoas interpretam a realidade.

4 A tradução audiovisual mediada pela semiótica como uma tradução cultural

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2016, p. 152), o mundo “[...] é um espaço essencialmente social e em constante transformação, habitado por grupos humanos que interagem, de modo conflituoso ou cooperativo [...]”, e é a partir dessa interação que o mundo é modificado e que as relações culturais, por exemplo, são criadas.

Por isso, compreender a cultura é uma forma de, ao mesmo tempo, compreender a transformação do mundo em que vivemos.

Quanto ao termo cultura, Gusmão (2008) afirma que a cultura se constrói na história de relação entre os homens, relações estas que envolvem contato e distinção, determinando diferenças culturais, no caso, a cultura do “eu” e a cultura do “outro”. O termo “cultura” recebeu vários significados durante os anos, e Kuper (2002) afirma que a semelhança entre esses significados é que cultura “é simplesmente uma forma de falar sobre identidades coletivas” (Kuper, 2002, p. 24), entretanto, esse termo é carregado de um *status* que faz com que as pessoas sempre acreditem que a sua cultura é mais importante do que a cultura do outro, menosprezando o que é “diferente” da sua própria cultura. Sendo assim, compreender as relações culturais é um processo muito importante, pois a partir da compreensão da “cultura do outro” como uma cultura apenas diferente e não inferior, podemos repensar nossa própria cultura e aprender a respeitar as diferenças.

A língua inglesa se apresenta como uma disciplina que pode promover discussões sobre cultura, pois os textos trabalhados nessa disciplina, além de não se restringirem à modalidade escrita ou oral, são compreendidos como “[...] manifestações culturais resultantes de um trabalho conjunto de construção de sentidos.” (Brasil, 2016 p. 120). A partir da reflexão acerca desses textos, os sujeitos podem reconstruir sua realidade e compreender sua cultura.

Quanto à escolha dos textos a serem trabalhados, o professor de língua inglesa pode pesquisar os interesses em comum entre os estudantes e se utilizar dessas experiências e gostos coletivos para aproximar o conteúdo dos seus educandos, pois, parafraseando Menezes e Santiago (2014, p. 54), para que o pensamento crítico seja construído e a liberdade vivenciada, as palavras trabalhadas na escola devem ser “palavras de

realidade”, em que as experiências dos alunos sejam articuladas com os conteúdos escolares.

Quando a realidade dos estudantes está presente na escola, os conteúdos do currículo fazem sentido para o estudante. Até porque, conforme Miroir (2014, p. 135), os educandos “[...] precisam se identificar com o que estão fazendo. Por isso, o educador busca entrar no espaço linguístico deles para trazê-los ao espaço linguístico almejado por ele, pela instituição e pela sociedade [...]”, e é através dessa trajetória entre espaços linguísticos que aborda temas do interesse do estudante que a curiosidade e a vontade de aprender uma língua estrangeira se manifestam.

Na disciplina de Língua Estrangeira, o professor pode trabalhar o currículo de várias formas. Uma maneira interessante de aproximar o interesse e a realidade dos estudantes com o conteúdo de Língua Estrangeira é através dos diferentes tipos de tradução. A tradução interlingual, por exemplo, pode ser utilizada na tradução de ditados populares, pois cada cultura tem seus ditados populares e, muitas vezes, esses ditados não podem ser traduzidos literalmente para outras línguas.

A tradução intralingual também pode aproximar os estudantes da cultura de outros povos. Como exemplo, o professor pode trabalhar sobre a linguagem utilizada nas redes sociais por falantes de língua inglesa. Como as redes sociais fazem parte do dia a dia de muitos jovens, ensinar as diferenças entre a linguagem formal e a linguagem informal utilizada no meio virtual pode ser interessante e vai aproximá-los da cultura e da forma de pensar de outros povos.

Já a tradução intersemiótica pode abranger os gostos, memórias e experiências dos estudantes, pois o professor pode deixar que cada estudante escolha a obra de sua preferência para fazer uma tradução intersemiótica. Podem ser utilizados filmes, obras de arte, músicas... E além do estudante poder aplicar sua criatividade de variadas formas,

ele pode trazer a sua realidade para dentro de uma obra que já faz parte do seu dia a dia.

Quanto à tradução audiovisual, esta também pode contribuir no ensino, pois o estudante pode utilizar episódios de desenhos, filmes ou séries que fazem parte de sua rotina, com as quais ele se identifica, para compreender técnicas de tradução, para se aproximar da cultura da língua estudada e, também, para compreender nossa própria cultura, pois uma obra traduzida pode apresentar traços da cultura da língua para a qual foi traduzida.

A partir disso, discussões sobre a tradução podem se relacionar com discussões acerca das diferentes culturas e a importância dessa diferença na sociedade. Isso pode ocorrer porque, segundo a Base Nacional Comum Curricular, “Lidar com textos em outra(s) língua(s) coloca o/a estudante frente à diversidade [...]” (Brasil, 2016, p. 120), e o acesso à diversidade e outras culturas, além de estimular o respeito e possibilitar outras formas de inserção social, também auxilia na compreensão do mundo e da nossa própria história, fornecendo subsídios para reconhecer nosso “lugar no mundo”.

À vista disso, podemos afirmar que a tradução audiovisual tem influências significativas na forma que o educando se reconhecerá no mundo e compreenderá as interpretações diversas da realidade. Traduzir não precisa, necessariamente, ter como ênfase a linguagem verbal, porém, segundo Monteiro (2014, p. 148),

[...] a prática da tradução deve levar à reflexão linguística, ao melhor desempenho possível em seu próprio idioma [...] Por fim, o aluno percebe que o texto não é inerte, que é social, cultural e ideologicamente motivado, e que a observação desses aspectos é fundamental para a realização de uma tradução eficaz.

Destarte, a observação desses aspectos também é fundamental para a compreensão do próprio estudante dentro de uma cultura que se contrapõe com várias outras culturas. Devemos reconhecer, dessa forma, que traduzir não é apenas um desafio que envolve apenas palavras e gramática, mas cultura e ideologia, sendo capaz de fornecer subsídios e reflexões que impulsionam o educando a reconhecer seu lugar no mundo.

5 Getting our hands dirty³

Como sinalizado anteriormente, um dos objetivos deste trabalho é analisar um desenho animado estadunidense e descobrir, através dessa análise, qual a importância da semiótica e como ela está subsumida na tradução audiovisual. Para isso, utilizaremos imagens e o *script* da paródia *Draculee Draculaa*, do desenho *Animaniacs*, um desenho estadunidense de Steven Spielberg, produzido pela *Amblin Entertainment* e distribuído pela *Warner Bros*.

Apesar de termos analisado todo o episódio tendo como fio condutor o método semiótico de Peirce, para não nos delongarmos muito, apenas algumas imagens foram escolhidas para serem apresentadas nesse capítulo.

3 Utilizamos o método de equivalência para intitular este capítulo como “Colocando a mão na massa”.

Figura 1 – *Transylvania*



Fonte: *print screen* da versão em vídeo do desenho.

Essa é a primeira imagem que aparece no desenho, sendo composta de vários signos. Vale lembrar que a tríade de Peirce compreende signo, objeto e interpretante, assim, todos os signos não verbais visam representar imageticamente objetos que fazem parte da nossa realidade. O que vale a pena ressaltar, nesse contexto, é que todos esses signos carregam em si mesmos interpretantes, e uma das formas de interpretação mais comuns para esses signos é o sentimento de medo. Cabe aqui sinalizar que, desde o início, temos outro signo não verbal presente: os efeitos sonoros. Estes signos estão presentes para avisar ao telespectador que ele assistirá um desenho que envolve, de alguma forma, algo assustador.

Quanto aos signos verbais presentes nessa imagem, estes enfatizam o que os signos não verbais já deixaram claro para o telespectador: “*Transylvania*” e “*home of terror*”. Além de serem palavras que já carregam

culturalmente a ideia de algo assustador, são escritas com uma fonte e cores agressivas, contribuindo para a ideia de que algo assustador está por vir.

Figura 2 – *Pencil-vania*



Fonte: *print screen* da versão em vídeo do desenho.

Já neste trecho, Yakko expressa através de signos não verbais (no caso, linguagem “corporal”) alegria e satisfação, enquanto explica para seu irmão mais novo (e, ao mesmo tempo, para o telespectador) o motivo pelo qual eles estão viajando para a Pensilvânia, através da frase “*But anyway, according to the map, we made it. Pencil-vania, our homeland. As cartoon characters, we were drawn. Ergo, Mom and Dad must be pencils*”⁴. Aqui temos uma piada que não faz sentido em língua portuguesa, se tra-

4 “Mas de qualquer forma, de acordo com o mapa, nós conseguimos! Lapsilândia, nossa terra natal. Por sermos desenhos animados, nós fomos desenhados. Portanto, papai e mamãe devem ser lápis.” (tradução nossa).

duzida literalmente. Yakko brinca com o nome do estado “*Pennsylvania*”, pois em inglês o signo linguístico “*pencil*” (que se pronuncia da mesma forma que “*pennsyl*” no nome do estado) se refere ao objeto “lápiz”. Dessa forma, “*Pencilvania*” seria o “estado dos lápis”, a “terra dos lápis”.

Contudo, ao traduzir esse trecho literalmente, a brincadeira se perde, pois a palavra “Pensilvânia” não tem relação nenhuma com a palavra “lápiz”, na língua portuguesa. Uma opção válida (que foi utilizada na nota de rodapé) seria traduzir “Pencilvania” por “Lapislândia”, “Lapizânia”, ou qualquer outra criação do tradutor. Entretanto, ainda ocorre uma perda nesse processo, pois estes locais saíram do imaginário do tradutor, enquanto o estado Pensilvânia existe. Entretanto, como já foi comentado anteriormente, traduzir é fazer escolhas e, muitas vezes, responder por suas criações. Uma tradução, de certa forma, é uma recriação, uma nova obra que é recriada a partir do ponto de vista de uma nova cultura.

Figura 3 – *Family tree*



Fonte: *print screen* da versão em vídeo do desenho.

Na continuação, Yakko utiliza da linguagem verbal para dizer a frase “*So let’s get the lead out and find our family tree*”⁵. Nessa sentença, o tradutor deverá refletir o significado de “*get the lead out*”, expressão que significa “se mover ou trabalhar mais rapidamente” e tem como sinôni-

5 “Então vamos sair logo e encontrar nossa árvore genealógica” ou “Então, sebo nas canelas e vamos encontrar nossa árvore genealógica” (tradução nossa).

mo na língua inglesa a expressão “*hurry up*”. O tradutor pode escolher entre fazer uma adaptação, simplesmente traduzindo como na primeira frase da nota de rodapé ou, também, pode utilizar do método de equivalência e utilizar, por exemplo, a expressão brasileira “sebo nas canelas”.

Felizmente, a piada contida nesse trecho da animação não é afetada no momento da tradução, visto que, tanto em inglês quanto em português, as pessoas utilizam termos com a palavra “árvore” para designar a constituição familiar. Como podemos perceber na sequência, a árvore da imagem é atingida por um trovão, e a personagem Dot fala “*Hope that wasn’t it*”. Ao traduzir esse trecho, escolhemos utilizar o verbo “ser/estar” no presente e não no passado como está em língua inglesa, visto que soaria estranho em nossa língua falar algo como “Espero que não era essa”. Nesse momento, fazemos uso do método de modulação.

Figura 4 – *Tired, hungry and cute*



Fonte: *print screen* da versão em vídeo do desenho.

Nesse trecho, a frase de Yakko “*On second thought, let’s start the search tomorrow. I’m tired*”⁶ inicia com a expressão “*on second thought*”, que traduzida literalmente seria “num segundo pensamento”, ou algo do tipo. Lógico que em português essa tradução não faria sentido, sendo assim, o tradutor poderia utilizar o método de modulação e optar en-

6 “Espero que não seja essa.” (tradução nossa).

7 “Pensando melhor, vamos iniciar a busca amanhã. Eu estou cansado.” (tradução nossa).

tre “pensando bem”, “pensando melhor”, entre outras opções utilizadas diariamente em língua portuguesa. Devemos notar aqui, também, que a palavra “*start*” pode ser traduzida como “iniciar” ou “começar”. Ao se deparar com esses dois sinônimos, o tradutor, bem como o estudante de tradução, podem se sentir interessados em pesquisar outros sinônimos na própria língua inglesa, o que caracterizaria como uma ampliação no vocabulário tanto em língua materna quanto na língua estrangeira.

Na sequência, Wakko diz “*I’m hungry*”⁸, e Dot surge, logo após, afirmando “*I’m cute*”⁹ e, percebendo a expressão de desprezo de seus irmãos, completa “*Hey, I can’t help it if I’m cute*”¹⁰. Nesse momento, além de perceber novamente como os signos não verbais atuam na linguagem corporal, o tradutor também precisa lidar com duas situações. Em língua inglesa, “*I’m*” pode significar tanto “eu sou” quanto “eu estou”, sendo assim, o tradutor precisará traduzir este fragmento pensando que a piada seria brincar com uma situação que é temporária para os personagens masculinos, mas é permanente para Dot: ela não está simplesmente fofa, ela é fofa.

Esse fragmento também pode ser interpretado de outra forma: em algumas culturas, os homens são tratados como seres que se preocupam com as necessidades da família, enquanto as mulheres são tratadas e retratadas como pessoas fúteis e preocupadas apenas com a aparência. Sendo assim, os signos presentes nesse trecho podem ser interpretados através dessa visão cultural. Outro detalhe que pode evidenciar isso são as roupas de Dot: saia rosa e presilha de flor. Delicada e fofa, como as meninas – em algumas culturas – são vistas.

8 “Eu estou com fome.” (tradução nossa).

9 “Eu estou fofinha” ou “Eu sou fofinha” (traduções nossas).

10 “Ei, eu não posso fazer nada se eu sou fofinha!” (tradução nossa).

Outras análises e interpretações foram feitas durante a pesquisa, entretanto, somente esses foram os trechos escolhidos, visando exemplificar a importância da tradução audiovisual, bem como a forma como a semiótica está subsumida nesse processo.

6 Considerações finais

A partir da pesquisa que está em curso, percebem-se as contribuições da tradução audiovisual no ensino de língua inglesa, bem como a forma como a semiótica está subsumida no processo tradutório. Este trabalho também demonstra a importância da linguagem não verbal no ensino de uma língua estrangeira, linguagem esta que é carregada de aspectos culturais e que pode ser trabalhada no ensino de língua estrangeira através da tradução audiovisual.

Dessa forma, professores e profissionais da educação podem se aproximar da tradução audiovisual e repensar suas atividades em sala de aula, para ampliar as possibilidades de aprendizagem de língua estrangeira e desmitificar essa ideia de que a tradução é apenas um método ultrapassado de ensino, provando que ela pode ser relevante e trazer benefícios para os educandos.

Variados são os métodos, e plurais são as linguagens. A tradução audiovisual fornece o subsídio necessário para que os educandos ampliem suas visões de mundo, deixando de conhecer o mundo através da primeiridade e da secundidade, mas analisando e refletindo sobre o mundo através da terceiridade. Essa é uma tríade que não foi explorada neste capítulo, uma vez que a pesquisa está em curso, porém, foi a melhor forma encontrada para exemplificar o engrandecimento do processo de reflexão que a tradução audiovisual pode propor.

Referências

ALVES, Soraya Ferreira. Tradução intersemiótica: uma prática possível e eficaz nos cursos de tradução. In: FERREIRA, Alice Maria de Araújo; SOUSA, Germana Henriques Pereira de; GOROVITZ, Sabine (Org.). **A tradução na sala de aula: ensaios de teoria e prática de tradução**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2014.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Abril, 2016. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: jan. 2017.

CARVALHO, Carolina Alfaro de. **A tradução para legendas: dos polissistemas à singularidade do tradutor**. 2005. 160 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0310729_05_pretextual.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2017

CHAUME, Frederic. **Cine y Traducción**. Madrid: Cátedra, 2004.

CRUZ, Paula Ribeiro da. **Do Desenho Animado à Computação Gráfica: A Estética da Animação à Luz das Novas Tecnologias**. 2006. 150 f. Monografia (Graduação em Produção em Comunicação e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/cruz-paula-desenho-animado-computacao-grafica.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

DARBELNET, Jean; VINAY, Jean-Paul. A Methodology for Translation. In: VENUTI, Lawrence (Ed.). **The Translation Studies Reader**. London; New York: Routledge, 2000.

FERNANDES, Millôr. **A Bíblia do Caos**. Porto Alegre: L&PM, 2007.

FONSECA, Regina Baruki; ROJAS, Jucimara. A formação de professores de língua estrangeira no Brasil sob o enfoque do liberalismo e do marxismo. In: JORNADA DO HISTEDBR “O TRABALHO DIDÁTICO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO”, 7., 2007. **Anais...** Campo Grande, 17 a 19 set. 2007. Disponível

em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT2%20PDF/A%20FORMA%C7%C3O%20DE%20PROFESSORES%20DE%20L%CDNGUA%20ESTRANGEIRA.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184 p.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3, set./dez. 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultura da pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

JAKOBSON, Roman. On linguistic aspect of translation. In: VENUTI, Lawrence (Ed.). **The Translation Studies Reader**. London; New York: Routledge, 2000. p. 113-117.

JOINT Association of Classical Teachers. **Aprendendo grego**. 2. ed. São Paulo: Odysseus, 2014.

KUPER, Adam. **Cultura: a visão dos antropólogos**. Bauru: Edusc, 2002.

LEFFA, Vilson. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARTINS, Heloísa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MENEZES, Maria Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, v. 25, n. 3, p. 45-62, set./dez. 2014.

MIROIR, Jean-Claude. A “tradução transparente” como sensibilização à intercompreensão das línguas românicas: o caso da língua francesa para aprendizes lusófonos iniciantes. In: FERREIRA, Alice Maria de Araújo; SOUSA, Germana Henriques Pereira de; GOROVITZ, Sabine. **A tradução na sala de aula:**

ensaios de teoria e prática de tradução. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2014.

MONTEIRO, Júlio Cesar Neves. Ensino de tradução: algumas reflexões sobre a prática de tradução no par espanhol-português. In: FERREIRA, Alice Maria de Araújo; SOUSA, Germana Henriques Pereira de; GOROVITZ, Sabine. **A tradução na sala de aula: ensaios de teoria e prática de tradução**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2014.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias**, v. 2. n. 3, 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

PANOFSKY, E. Iconografia e Iconologia: Uma introdução ao estudo da arte da Renascença. In: _____. **Significado nas Artes Visuais**. Tradução de Maria Clara F. Kneese e J. Guinsburg. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1986. Disponível em: <<https://leandromarshall.files.wordpress.com/2012/05/panofsky-e-iconografia-e-iconologia.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

ROSSI, Ana Helena. Traduzir: aspectos metodológicos e didáticos no ensino da tradução. In: FERREIRA, Alice Maria de Araújo; SOUSA, Germana Henriques Pereira de; GOROVITZ, Sabine. **A tradução na sala de aula: ensaios de teoria e prática de tradução**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2014.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Editora Cultrix, 2003.

SANTAELLA, Lucia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1999. 84 p. (Coleção Primeiros Passos, 103).

SCHULZ, Charles M. **Peanuts Completo: 1950-1952**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2010.

TRASK, R. L. **Dicionário de Linguagem e Lingüística**. São Paulo: Contexto, 2004. 364 p.

VINAY, Jean-Paul; DARBELNET, Jean. A Methodology for Translation. In: VENUTI, Lawrence (Ed.). **The Translation Studies Reader**. London; New York: Routledge, 2000.

Sobre os autores

Organizadores

Ivan Luís Schwengber

Possui graduação em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Imaculada Conceição (FFAFIMC) (1999), especialização em Metodologia de Ensino de Filosofia e Sociologia pela Sociedade de Educação Continuada (Educon) (2010), especialização em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi) (2016) e mestrado em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) (2018). Atualmente participa do Grupo de Pesquisa Formação Humana, Cultura e Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). É professor efetivo da Rede Pública de Santa Catarina desde 2002. Possui experiência na área da educação, ensino de filosofia, história; gestão escolar, elaboração de projetos políticos e pedagógicos. Pesquisa nas áreas de ecopedagogia, educação crítica, pragmatismo deweyano e ensino de filosofia com ênfase em filosofia da educação. *E-mail:* <ivan.s@unochapeco.edu.br>.

Leonel Piovezana

Possui graduação em História e Estudos Sociais pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Palmas (1984), especialização em História e Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mestrado em Desenvolvimento Regional pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2000) e doutorado em Desenvolvimento Regional também pela

Unisc (2010). Atualmente é professor titular da Universidade Comunitária da Região de Chapecó, dos programas de mestrado em Educação. Autor dos projetos e coordenador de 2009 a janeiro de 2014 dos cursos de Licenciaturas Intercultural Indígena. Tem experiência na área de história e geografia, com ênfase em teoria do desenvolvimento regional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação ambiental, espaço social, plano diretor municipal, meio ambiente, educação escolar indígena, educação superior indígena, cultura e monitoramento das interferências sobre as populações indígenas da mesorregião grande fronteira do Mercosul e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Membro da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina de 1991 e 1998/2005 e consultor para atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina de 2014 sobre a educação indígena. Foi coordenador da licenciatura em Ciências da Religião, de 2014 a 2018, e coordenador do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Unochapecó de 2016 a 2018. Foi coordenador do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (Fonaper) – gestão biênio 2014 a 2016. Especialista da Base Nacional Comum Curricular 2014-2016. Em 2 de fevereiro de 2018 toma posse como Pró-Reitor de Pesquisa, Extensão, Inovação e Pós-Graduação da Unochapecó. *E-mail*: <leonel@unochapeco.edu.br>.

Rosilei Gugel Ficagna

Formou-se em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) (2002), especializou-se na área de séries iniciais e educação infantil pela FAI de Itapiranga (SC) e na área de coordenação pedagógica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) (2017). É funcionária efetiva da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina há 26 anos. Atuou como professora e gestora da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

(APAE) de Caibi (SC) por 12 anos e, paralelo a este trabalho, foi alfabetizadora também por 12 anos, no município de Caibi (SC). Há 14 anos atua na Secretaria de Desenvolvimento Regional de Palmitos, na área da educação especial. É docente em cursos de formação de professores e presta assessoria pedagógica em prefeituras. Atualmente atua na Secretaria Desenvolvimento Regional de Palmitos (SC) e na Faculdade Santa Rita de Palmitos (SC). Tem experiência na área da docência em educação (fundamental e superior), com ênfase em educação especial e fundamentos da educação, atuando principalmente nos seguintes temas: inclusão, educação básica escolar, didática, fundamentos da educação infantil, do ensino fundamental e da educação especial. *E-mail*: <rosilei.ficagna@unochapeco.edu.br>.

Ivo Dickmann

É bacharel em Filosofia pelo Instituto Superior de Filosofia Berthier (Ifibe) (2007), mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) (2010), doutor em Educação pela UFPR (2015) e pós-doutorando em Educação pela Universidade Nove de Julho (Uninove) (2018). É professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu* na Universidade Comunitária da Região Unochapecó (Unochapecó). Principal foco de atuação e pesquisa: educação (perspectiva crítica e libertadora), educação ambiental (formação de educadores ambientais, ambientalização curricular, educação ambiental freiriana escolar e pedagogia do meio ambiente oprimido), educação popular (metodologia e epistemologia de Paulo Freire – tema gerador, círculos de cultura, situação-limite e inédito viável). Líder do Palavração – Grupo de Estudos, Pesquisa e Documentação em Educação Ambiental Freiriana. Entre as principais obras publicadas estão artigos em revistas científicas e os livros: *Primeiras Palavras em Paulo Freire* (2008, 2016), *Pedagogia*

da Memória (2017) e Dinâmicas Pedagógicas (2017). *E-mail*: <educador.ivo@unochapeco.edu.br>.

Jandrei José Maciel

Possui licenciatura em Filosofia pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS-Chapecó) e é mestrando em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Professor da Rede Estadual de Ensino, professor do eixo de Ciências Humanas e suas tecnologias, pesquisador da educação popular e membro da Pastoral da Juventude da Diocese de Chapecó. *E-mail*: <jandreimaciel@unochapeco.edu.br>.

Colaboradores

Ana Paula Antonello

Mestranda em Educação na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). *E-mail*: <anapaulaantonello@unochapeco.edu.br>.

Aryana Lucia Rech

Mestranda em Educação na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). *E-mail*: <aryana@unochapeco.edu.br>.

Daiana De Nez Moura

Discente na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) no curso de pós-graduação *stricto sensu* em Educação. *E-mail*: <daiana_dnmoura@hotmail.com>.

Daniela Dal-Cin

Mestranda em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Bolsista Fundeste. *E-mail*: <danieladc@unochapeco.edu.br>.

Daniela da Silva

Mestranda em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). *E-mail:* <danidasilva@unochapeco.edu.br>.

Edivaldo José Bortoleto

Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). Doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). *E-mail:* <ejbortol@unochapeco.edu.br>.

Eduarda Moro

Psicóloga e mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). *E-mail:* <eduardamoro@unochapeco.edu.br>.

Flávia Eloisa Caimi

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e pós-doutora pela Flacso-Argentina. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF). *E-mail:* <caimi@upf.br>.

Ireno Antônio Berticelli

Professor do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). *E-mail:* <ibertice@unochapeco.edu.br>.

Ivete Helbing da Rosa

Graduação em Letras – Português, Inglês e Literaturas pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) (1995), especialização em Gestão de Bibliotecas Escolares pela Universidade Federal de Santa Ca-

tarina (UFSC) (2011), especialização em Formação Didático-Pedagógica para o Magistério Superior pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) (2013) e mestre em Educação pela Unochapecó (2017). Funcionária da Biblioteca Universitária da Unochapecó. *E-mail*: <iveter@unochapecó.edu.br>.

Jane Acordi de Campos

Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). *E-mail*: <janeacordidecampos@gmail.com>.

Joce Daiane Borilli Possa

Pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Chapecó. Mestranda em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). *E-mail*: <joce.possa@unochapeco.edu.br>.

Juliano Vitória Domingues

Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). *E-mail*: <juliano.tche@gmail.com>.

Ketherine Nardi

Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). *E-mail*: <chuckety@unochapeco.edu.br>.

Larissa Henrique

Acadêmica de Pedagogia pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Bolsista de Iniciação Científica. Membro do Palavrção – Grupo de Estudos, Pesquisa e Documentação em Educação Ambiental Freiriana. *E-mail*: <larissahenrique@unochapeco.edu.br>.

Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi

Graduada em Matemática pela Universidade de Passo Fundo (1984), mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (2000) e doutora em Educação Científica e Tecnológica pela UFSC (2011). Atualmente é professora permanente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). *E-mail:* <lucib@unochapeco.edu.br>.

Marinês Rosa Palavicini Sotili

Professora da rede pública, militante do Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) desde 1987. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), na Linha de Pesquisa II “Desigualdades sociais, diversidades socioculturais e práticas educativas”. *E-mail:* <marinesrps@hotmail.com>.

Mauricy Pace de Paula Dias

Mestrando do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). *E-mail:* <mauricy@unochapeco.edu.br>.

Mônica Tessaro

Graduada em Psicologia pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) e mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação pela Unochapecó. Bolsista Fundeste. *E-mail:* <m_tessaro@unochapeco.edu.br>.

Nadir Castilho Delizoicov

Graduada em Pedagogia e em Ciências Físicas e Biológicas. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (1995) e doutora em Educação pela UFSC (2002). Professora colaboradora do

Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da UFSC. *E-mail*: <ridanc.nadir@gmail.com>.

Ricardo Rezer

Doutor em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). *E-mail*: <rrezer@unochapeco.edu.br>.

Simone Ruppenthal

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). *E-mail*: <ruppenthal@unochapeco.edu.br>.

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

Graduada em Pedagogia, mestre e doutora em Educação. Pesquisadora e professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Líder do Grupo de Pesquisa Desigualdades sociais, diversidades socioculturais e práticas educativas. *E-mail*: <taniazp@unochapeco.edu.br>.

Valnei Brunetto

Mestrando em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). *E-mail*: <valnei@unochapeco.edu.br>.

Zenaide Inês Schmitz

Doutoranda em Educação na Universidade de Passo Fundo (UPF). Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação (Gespe) (UPF). *E-mail*: <zenaideines@yahoo.com.br>.

Argos Editora da UnoChapecó
www.unochapeco.edu.br/argos
www.facebook.com/EditoraArgos

Título: Pesquisa na pós-graduação em educação: novos horizontes

Organizadoras: Ivan Luís Schwengber, Rosilei Gugel Ficagna, Leonel Piovenzana, Ivo Dickmann e Jandreí Maciel

Colaboradores: Ana Paula Antonello, Aryana Lucia Rech, Daiana De Nez Moura, Daniela Dal-Cin, Daniela da Silva, Edivaldo José Bortoleto, Eduarda Moro, Flávia Eloisa Caimi, Ireno Antônio Berticelli, Ivete Helbing da Rosa, Jane Acordi de Campos, Joce Daiane Borilli Possa, Juliano Vitória Domingues, Ketherine Nardi, Larissa Henrique, Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi, Marinês Rosa Palavicini Sotili, Mauricy Pace de Paula Dias, Mônica Tessaro, Nadir Castilho Delizoicov, Ricardo Rezer, Simone Ruppenthal, Tania Mara Zancanaro Pieczkowski, Valnei Brunetto, Zenaide Inês Schmitz.

Coleção: Perspectivas, n. 22

Coordenadora: Rosane Natalina Meneghetti Silveira

Assistente editorial: Caroline Kirschner

Assistente comercial: Luana Paula Biazus

Editor de textos: Carlos Pace Dori

Divulgação: Renan Zimmer de Almeida

Distribuição e vendas: Luana Paula Biazus e Vítor Emanuel Sparremberger

Projeto gráfico: Caroline Kirschner

Capa: Caroline Kirschner

Imagem da capa: Aryana Lucia Rech

Diagramação: Caroline Kirschner

Preparação dos originais: Emanuelle Pilger Mittmann

Revisão: Emanuelle Pilger Mittmann

Formato: PDF

Publicação: 2018