

Temas em Debate

A Educação no Brasil

Alexandre António Timbane

Robson Olivino Paim

(Organizadores)



Temas em Debate

A Educação no Brasil

Conselho Editorial Técnico-Científico Mares Editores e Selos Editoriais:

Renato Martins e Silva (Editor-chefe)
<http://lattes.cnpq.br/4416501555745392>

Lia Beatriz Teixeira Torraca (Editora Adjunta)
<http://lattes.cnpq.br/3485252759389457>

Ilma Maria Fernandes Soares (Editora Adjunta)
<http://lattes.cnpq.br/2687423661980745>

Célia Souza da Costa
<http://lattes.cnpq.br/6191102948827404>

Chimica Francisco
<http://lattes.cnpq.br/7943686245103765>

Diego do Nascimento Rodrigues Flores
<http://lattes.cnpq.br/9624528552781231>

Dileane Fagundes de Oliveira
<http://lattes.cnpq.br/5507504136581028>

Erika Viviane Costa Vieira
<http://lattes.cnpq.br/3013583440099933>

Joana Ribeiro dos Santos
<http://lattes.cnpq.br/0861182646887979>

José Candido de Oliveira Martins
<http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=5295361728152206>

Liliam Teresa Martins Freitas
<http://lattes.cnpq.br/3656299812120776>

Marcia Tereza Fonseca Almeida
<http://lattes.cnpq.br/4865156179328081>

Ricardo Luiz de Bittencourt
<http://lattes.cnpq.br/2014915666381882>

Vitor Cei
<http://lattes.cnpq.br/3944677310190316>

Temas em Debate

A Educação no Brasil

1ª Edição

Alexandre Ant3nio Timbane

Robson Olivino Paim

(Organizadores)



Rio de Janeiro

Dictio Brasil

2019

Copyright © da editora, 2019.

Capa e Editoração

Mares Editores

Os textos são de inteira responsabilidade de seus autores e não representam necessariamente a opinião da editora.

Dados Internacionais de Catalogação (CIP)

Temas em debate: a educação no Brasil / Alexandre
Antônio Timbane; Robson Olivino Paim (Organizadores).
– Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2019.
433 p.
ISBN 978-85-92921-37-8
1. Educação. 2. Ensino 3. Pesquisa Acadêmica I. Título.

CDD 370
CDU 37

2019

Todos os direitos desta edição reservados à

Mares Editores e seus selos editoriais

Dictio Brasil é um selo editorial de Mares Editores

CNPJ 24.101.728/0001-78

Contato: mareseditores@gmail.com

Sumário

Apresentação.....	9
Variáveis intervenientes na prática de docente que lecionam na etapa do Ensino Médio – Liane Nair Much; Andrei Alves Tavares; Eduardo A. Terrazzan	20
Educação, trabalho e ruralidades – Catarina Malheiros da Silva	47
Feminismo e processos de Inclusão na Escola Contemporânea – Natali Esteve Torres; Fabiane Adela Tonetto Costas	73
A pedagogia dos castigos nas legislações brasileiras: da avilte físico à correção moral – Milena Aragão	99
A Dimensão Afetiva nos Processos didáticos – Sérgio Choiti Yamazaki; Regiani Magalhães de Oliveira Yamazaki	140
Educação das mulheres no Brasil: breve histórico – Priscila Dantas Fernandes; Verônica dos Reis Mariano Souza	171
Pensar a escolarização no Brasil: atravessamentos conceituais de Hannah Arendt – Fernanda Monteiro Rigue; Raquel Brum Sturza; Gilberto Oliari	185
A negação do holocausto como um tema de debate na Educação brasileira – Makchwell Coimbra Narcizo.....	213
Características sociolocacionais de escolas públicas e sucesso escolar em Erechim-RS – Gisele Carla May; Robson Olivino Paim.....	238
Educação do Campo: reflexões sobre o perfil de educandos de um curso de graduação – Cíntia Moralles Camillo; Liziany Müller	266

Entre patos e cisnes: legitimação e reprodução da transfobia nas escolas – Rubens Gonzaga Modesto	282
Supervisão escolar: trajetórias e significados na rede gaúcha de educação – Gisele Carla May; Robson Olivino Paim; Roselaine Iankowski Corrêa da Silva; Silvana Pires de Matos	314
O reconhecimento e valorização da cultura dos educandos: escola Bem Viver Caúna – Bruna Ott; Cíntia Moralles Camillo; Liziany Müller; Janete Webler Cancelier	332
Educação Ambiental: uma prática para além da sala de aula – Pedro Valdir da Conceição; Janete Webler Cancelier; Cauana Peyrot Conceição; Cíntia Moralles Camillo; Liziany Müller	353
Entre o ensinar, cuidar e educar: o trabalho do professor pedagogo no século XXI – Weliton Martins da Silva	377
Metodologia do ensino de língua francesa em cursos de extensão no Brasil – Alexandre António Timbane; Segunda Cá; Israel Mawete Ngola Manuel	393
Sobre os autores	423

Apresentação

As pesquisas na área de Educação são importantes mecanismos de diagnose, coleta de dados, instrumentalização, compreensão, percepção e de defesa de direitos, além de serem capazes de apontar caminhos, necessidades, meios, oportunidades e fornecer valiosos instrumentos para fomentar novas pesquisas, subsidiar outros pesquisadores e auxiliar gestores de instituições públicas e privadas. Isto, para citar apenas alguns de seus desdobramentos mais evidentes.

Desse modo, acreditamos que, periodicamente, apresentar alguns resultados destas pesquisas e estabelecer diálogos com outras com similaridades, ou divergências, seja uma das premências a serem cumpridas pelos pesquisadores. Em certa medida, devolvendo à sociedade o investimento que se faz na pesquisa em Educação, os pesquisadores aqui reunidos, buscam apontar novos rumos necessários.

Nesta coletânea, **Temas em Debate: A Educação no Brasil**, reunimos um painel das pesquisas que estão em desenvolvimento na Academia, em algumas das mais importantes instituições do país.

O capítulo de abertura, intitulado **Variáveis intervenientes na prática de docente que lecionam na etapa do Ensino Médio** e de autoria dos pesquisadores Liane Nair Much, Andrei Alves Tavares e Eduardo A. Terrazzan, apresenta resultados referentes a uma ação desenvolvida no âmbito do Projeto de Pesquisa intitulado “Necessidades para o Trabalho Docente em Escolas Públicas para a Permanência Efetiva e a

Aprendizagem Qualificada dos Alunos de Ensino Médio no Brasil”, desenvolvido pelo Grupo INOVAEDUC na UFSM, que tem por objetivo “identificar variáveis que interferem no processo de ensino/aprendizagem de estudantes do Ensino Médio”. Foram coletadas informações por meio de um questionário fechado, estruturado em escala Likert de 5 pontos, utilizado com 9 docentes e 30 estudantes de uma escola da Rede Escolar Pública Estadual do RS, localizada em Santa Maria.

O segundo capítulo, **Educação, trabalho e ruralidades**, escrito pela pesquisadora Catarina Malheiros da Silva, afirma que, considerando as especificidades que marcam os distintos contextos educativos existentes no meio rural, a relação entre os/as jovens e a escola pode ser compreendida a partir de uma perspectiva que ultrapasse a sua condição de estudante, já que participam de outras atividades para ajudar a família. Desse modo, a pesquisa apresentada se propõe a compreender os significados do trabalho na roça para os/as jovens estudantes. Realizou-se uma pesquisa etnográfica na qual a observação participante e os grupos de discussão constituíram-se os principais instrumentos de coleta de dados. Foram realizados dez grupos de discussão com jovens do sexo masculino e feminino, matriculados nos anos finais do ensino fundamental. A análise dos grupos foi feita com base no método documentário de interpretação desenvolvido por Karl Mannheim. Os resultados da pesquisa desenvolvida apontam que o processo de

socialização dos/das jovens acontece a partir da definição dos lugares de rapazes e moças nos espaços da casa e do roçado.

Em seguida, as pesquisadoras Natali Esteve Torres e Fabiane Adela Tonetto Costa juntam a esta coletânea o capítulo **Feminismo e processos de inclusão na escola contemporânea**, no qual buscou-se olhar para a escola contemporânea inserindo o movimento social feminista como mais um dispositivo que procura observar as relações sociais estabelecidas no seu interior. Refletiu-se brevemente sobre os processos de inserção das mulheres no ambiente escolar, observando os avanços inclusivos paralelo às incorporações estruturais de pautas do movimento feminista, na lógica de transformar mulheres em sujeitos úteis e esquadrihar suas existências. O texto aborda inicialmente um breve histórico do movimento feminista, suas pautas e reivindicações. Na segunda metade do estudo, direciona-se o olhar para a escola, situando as mulheres histórica e culturalmente nessa instituição e refletindo sobre como os papéis de gênero são reforçados e perpetuados através de práticas escolares cotidianas.

O capítulo seguinte, intitulado **A pedagogia dos castigos nas legislações brasileiras: da avilte físico à correção moral**, de autoria da pesquisadora Milena Aragão, problematiza os castigos físicos usados nas escolas, investigando tanto as estratégias utilizadas pelas instâncias de poder, a fim de ordenar as práticas cotidianas, como as táticas utilizadas por professores, gestores e pais para lidarem com os preceitos impostos. Nesse ínterim, são denunciadas as tensões existentes nessa relação,

mergulhando em práticas, representações e argumentos utilizados nos séculos XIX e XX, tanto para corroborar quanto para proscrever os castigos físicos no espaço escolar. O texto é concluído refletindo acerca dos castigos como parte da cultura escolar, fazendo referência, também, à distância existente entre as prescrições oficiais e as práticas ordinárias, bem como aos castigos como caminho para educar e civilizar sujeitos.

No capítulo **A dimensão afetiva nos processos didáticos**, os pesquisadores Sérgio Choiti Yamazaki e Regiani Magalhães de Oliveira Yamazaki apresentam um ensaio dentro do contexto das teorias da aprendizagem, visando argumentar que, no cenário atual, se faz necessária uma discussão mais efetiva dos aspectos que dizem respeito às subjetividades no âmbito das emoções e dos afetos, como há algum tempo têm mostrado pesquisas da área da educação e da educação científica. Este trabalho se justifica na medida em que são publicados livros textos para utilização em cursos ou disciplinas de teorias da aprendizagem que não fazem referência aos elementos subjetivos e afetivos inerentes aos processos de ensino aprendizagem. Aponta-se a emergência da inserção destes elementos nos currículos dos cursos de formação inicial e continuada de professores e na formação de pesquisadores, para dar conta da complexidade que envolve a educação científica nas Instituições de Ensino.

Em seguida, no capítulo **Educação das mulheres no Brasil: breve histórico**, as pesquisadoras Priscila Dantas Fernandes e Verônica dos Reis Mariano Souza buscam refletir a educação das mulheres no Brasil, por

meio de um breve histórico da educação feminina no lar e na sala de aula. Durante muito tempo, as mulheres foram submissas, dependentes dos seus pais ou cônjuges e instruídas a ter como principal função serem boas mães e esposas. Por darem a primeira educação aos filhos, sua presença no magistério passou a ser considerada “aceitável”, fazendo crescer o número de meninas nas escolas. Assim, as mulheres demarcaram seus lugares, através do status do ofício lutando contra os convencionalismos que envolviam a mentalidade da época e o discurso que pensava a mulher unicamente com papel de gestora e do lar.

No capítulo seguinte, intitulado **Pensar a escolarização no Brasil: atravessamentos conceituais de Hannah Arendt**, os pesquisadores Fernanda Monteiro Rigue, Gilberto Oliari e Raquel Brum Sturza buscam pensar a relação do conceito de ação humana de Hannah Arendt com o contexto educacional brasileiro. Questiona-se se é possível pensar o conceito de ação de Arendt a partir de um universo que avalia crianças e jovens que frequentam cotidianamente a escola em todo território nacional. A pesquisa encontra-se dividida em duas seções: na primeira busca-se apresentar o conceito de ação humana desenvolvido por Hannah Arendt (2008) e seus desdobramentos teóricos, procurando-se entender as possíveis relações com a educação. Na segunda seção explana-se a contextualização da Educação Básica brasileira, com foco nas diferentes avaliações desenvolvidas no âmbito da Educação Básica. Por fim realizamos uma reflexão acerca das questões propostas, apontando para a impossibilidade do desenvolvimento de uma ação

humana em meio às contingências (avaliação, disciplinarização etc.) que fazem parte do ambiente escolar.

No capítulo **A negação do holocausto como um tema de debate na educação brasileira**, o pesquisador Makchwell Coimbra Narcizo afirma que o efervescente e polarizado contexto brasileiro pós eleições presidenciais de 2014 trouxe uma gama de temas pseudocientíficos. “Sexualização de crianças”, “doutrinação marxista”, “terra plana”, “nazismo de esquerda”, “ditabranda” são alguns exemplos, que por sua vez, atrapalham o trabalho cotidiano dos professores. Este capítulo visa ser uma reflexão sobre o trato da negação do Holocausto em sala de aula, tema que ainda não é vigente, mas que possivelmente tornar-se-á pauta em breve. Para isso, é proposto abordá-lo de forma que gere uma reflexão em torno do tema, além de apresentar considerações iniciais sobre a negação do Holocausto em si, almejando servir de apoio para possíveis ataques acerca de sua história.

Em seguida, os pesquisadores Gisele Carla May e Robson Olivino Paim juntam a esta coletânea o capítulo **Características sociolocacionais de escolas públicas e sucesso escolar em Erechim-RS**, que relaciona as implicações das variáveis de sucesso produzidas pelo Inep com a localização das escolas públicas de Ensino da cidade de Erechim-RS e as variáveis populacionais. A metodologia utilizada foi a localização das escolas públicas de Ensino Fundamental da área de estudo, levantamento dos dados populacionais por setor censitário junto ao IBGE, e dos indicadores de sucesso escolar (aprovação, reprovação,

abandono e distorção idade/série) junto ao Inep, espacialização das variáveis sociolocacionais em mapas comparando com as variáveis de sucesso escolar. Ao realizar a espacialização foi possível perceber que o maior número de escolas localiza-se nos setores centrais, menos populosos, já nos setores mais populosos há um déficit de instituições de ensino público, além da necessidade de instituições de ensino nos setores novos e nas áreas de expansão da cidade.

No capítulo seguinte, intitulado **Educação do campo: reflexões sobre o perfil de educandos de um curso de graduação**, as pesquisadoras Cíntia Moralles Camillo e Liziany Muller analisam o perfil dos educandos de um curso de licenciatura em Educação do Campo. Para tanto, foram pesquisadas informações como: gênero, idade, município de residência, grau de instrução, profissão, envolvimento com movimentos sociais; motivos que levaram estes educandos a optar pelo referido curso, bem como uma breve fundamentação teórica sobre o conceito de educação e a educação do campo no Brasil. O perfil dos educandos ingressantes no curso demonstra que esse parece estar cumprindo com seu objetivo, que é o de oportunizar uma educação crítica aos futuros educadores, estes engajados com as lutas camponesas.

No capítulo **Entre patos e cisnes: legitimação e reprodução da transfobia nas escolas**, o pesquisador Rubens Gonzaga Modesto afirma que historicamente, sociedade atual é caracterizada pela heteronormatividade e por marcante sexismo. Nesse contexto, travestis

e transexuais, no Brasil, sofrem diversas formas de preconceito, em especial dificuldade de acesso à educação. Assim como em outros setores sociais, para travestis e transexuais, a escola configura-se como um local de reprodução da heteronormatividade, de preconceito e de exclusão. Nesse sentido, apropriando-se das teorias propostas por Bourdieu e Bernstein, é possível inferir que a escola, de certa forma, reproduz as desigualdades que se verificam na sociedade, por meio de mecanismos de dominação, da burocratização dos sistemas escolares, perpetuando as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima.

Em seguida, no capítulo **Supervisão escolar: trajetórias e significados na rede gaúcha de educação**, os pesquisadores Gisele Carla May, Roselaine Iankowski Corrêa da Silva, Silvana Pires de Matos e Robson Olivino Paim afirmam que ao longo do tempo a função do supervisor no ambiente educacional sofreu alterações no que tange ao papel e relevância destes profissionais junto à organização escolar, deixando de exercer apenas tarefas e atividades de cunho fiscalizador e de controle. Nesse sentido, o presente estudo pretende resgatar a historicidade da ação supervisora no contexto educacional e apresentar as novas perspectivas da profissão na contemporaneidade. A abordagem se construiu a partir da trajetória das mudanças na legislação, delineando os novos caminhos percorridos por esta profissão na educação. A ação supervisora constitui-se a partir da formação pedagógica do profissional. Assim, evidenciou-se a importância do

supervisor escolar no processo de ensino e aprendizagem para a formação cidadã dos educandos.

As pesquisadoras Bruna Ott, Lizany Müller, Janete Webler Cancelier e Cíntia Moralles Camillo são as autoras do texto intitulado **O reconhecimento e valorização da cultura dos educandos: Escola Bem Viver Caúna**, que tem o objetivo de refletir sobre a luta dos sujeitos do campo junto às diversas esferas da sociedade pela permanência de escolas do campo no município de Três de Maio (RS), surge esse capítulo. Na comunidade de Caúna, a única escola estadual da comunidade estava com previsão de fechar, entre os motivos apresentados estavam o baixo número de educandos matriculados. O fechamento da escola significava para a comunidade local a perda de um espaço de construção do conhecimento e de identidade territorial. Nessa perspectiva, a população juntamente com a Secretaria Municipal de Educação se articulam na luta contra o fechamento da escola, aprovando a proposta de municipalização da escola do campo.

No capítulo **Educação ambiental: uma prática para além da sala de aula**, os pesquisadores Pedro Valdir da Conceição, Cauana Peyrot Conceição, Liziany Muller, Cíntia Moralles Camillo e Janete Webler Cancelier apresentam um capítulo que se refere ao projeto de pesquisa desenvolvido a partir de uma proposta didática da Disciplina de Seminário Integrador II do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSM, que ocorreu em uma turma de quinto ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Conquista Dezesesseis de Outubro, na cidade de

Joia (RS). O projeto objetivou investigar e construir um novo saber ambiental, devido à preocupação com a velocidade com que o meio ambiente vem sendo degradado. Com isso, trabalhou-se com a reutilização de materiais orgânicos, considerados lixo, com os quais construiu-se uma compostagem para produção de adubo com a finalidade de usar na horta escolar. A questão ambiental não é um problema isolado, mas um problema social. Desse modo, adotaram-se tarefas teóricas e práticas com os alunos. Teóricas de questionamento e conscientização, bem como a construção composteira.

Em seguida, de autoria do pesquisador Weliton Martins da Silva, o capítulo **Entre o ensinar, cuidar e educar: o trabalho do professor pedagogo no século XXI** analisa as relações entre o ensinar, cuidar e educar no trabalho do pedagogo; professor da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental em um mundo em constantes transformações e avanços tecnológicos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa tendo como metodologia uma revisão de literatura sobre o tema. Considera-se, a partir deste estudo, que uma sociedade em constante transformação desafia o professor a buscar novos saberes e novos fazeres em sua prática pedagógica. O trabalho de ensinar, cuidar e educar tem se tornado mais difícil e complexo, diante do cenário atual. Assim, cada vez mais, são necessárias políticas públicas que permitam ao professor, uma formação inicial e continuada consistente e que assegure sua valorização e seu desenvolvimento profissional.

Por fim, no capítulo **Metodologia do ensino de língua francesa em cursos de extensão no Brasil**, os pesquisadores Alexandre António Timbane, Segunda Cá e Israel Mawete Ngola Manuel afirmam que o ensino de línguas estrangeiras (LE) é complicado porque não basta conhecer a gramática, mas precisa conhecer nuances culturais da língua. No caso de LE, o indivíduo pensa em língua materna para depois transferir para LE. A pesquisa surge da experiência enquanto docentes de língua francesa em cursos de extensão no Brasil. A pesquisa procura compreender a complexidade do ensino em contexto brasileiro e discutir formas de melhor ensinar francês. Um professor estrangeiro ao ensinar brasileiros precisa conhecer um pouco da cultura brasileira para melhor fazer as traduções/interpretações de uma língua para a outra. Ensinar é complexo porque às vezes as palavras não têm equivalências. A pesquisa visa compreender a relação LE e cultura debatendo com exemplos concretos. Se uma LE abre as portas para o mundo qual seria a metodologia para atender demandas da turma.

Para aprofundar as questões aqui apresentadas de maneira resumida e bastante superficialmente, convidamos a todos a uma leitura que possa estabelecer novas conexões, reflexões e diálogos. Desejamos a todos uma leitura produtiva e maior sucesso ainda a todos que resolveram partilhar suas pesquisas, perspectivas, desafios e conquistas.

Os Editores;

Os Organizadores.

Variáveis intervenientes na prática de docente que lecionam na etapa do Ensino Médio

Liane Nair Much¹

Andrei Alves Tavares²

Eduardo A. Terrazzan³

Introdução

A educação escolar desempenha um importante papel na vida das pessoas. Ela tem entre suas funções contribuir com a socialização do indivíduo, favorecendo lhe a aprendizagem de conhecimentos historicamente construídos. Por meio dela deveria ser possível acreditar em um mundo mais fraterno, justo e democrático, com menores índices de desigualdades econômica e social entre as pessoas. Porém, na prática isso não é visível, tendo em vista que as muitas instituições escolares ainda produzem e reproduzem ideologias das classes dominantes.

Para que possam ocorrer efetivas mudanças na educação faz-se necessário que as instituições de ensino e seus docentes reavaliem suas ações, para cumprir satisfatoriamente sua função social que, além de orientar para a cidadania e para o mundo do trabalho, é transmitir os conhecimentos historicamente produzidos. O professor desempenha um

¹ Mestre em Educação, UFSM. Professora da Rede Escolar Pública Estadual/RS.

² Graduando em Química, UFSM.

³ Doutorado em Educação, USP. Professor titular da Universidade Federal de Santa Maria.

papel fundamental de orientador e mediador do processo de ensino/aprendizagem, é por meio dele que a mudança chegará aos alunos.

Neste trabalho apresentamos resultados referentes a uma ação desenvolvida no âmbito do Projeto de Pesquisa (Guarda-Chuva) intitulado “Necessidades para o Trabalho Docente em Escolas Públicas para a Permanência Efetiva e a Aprendizagem Qualificada dos Alunos de Ensino Médio no Brasil”, realizadas pelo Grupo de Estudos, Pesquisa e Intervenções “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores” (INOVAEDUC), sediado no Núcleo de Estudos em Educação, Ciência e Cultura (NEC), do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Ele tem por objetivo “identificar as variáveis que interferem no processo de ensino/aprendizagens dos estudantes do Ensino Médio”. Os resultados foram construídos a partir do cruzamento de informações coletadas por meio de questionário, aplicado a 9 docentes e 30 discentes de uma escola de Ensino Médio da Rede Escolar Pública Estadual (REPE/RS), localizada na cidade de Santa Maria, RS.

A prática docente em turmas de Ensino Médio

A prática docente é uma tarefa complexa que se constrói e reconstrói pelos desafios diários. Ela exige dos professores o domínio de diferentes saberes, atitudes e ações para realizar seu trabalho de maneira qualificada.

Defendemos que é tarefa do professor oportunizar situações contextualizadas e significativas para a construção de conhecimentos pelos alunos, pois informações podem ser adquiridas em diferentes lugares, por meio de diferentes veículos (internet, livros, rádio, televisão, etc), o acesso a elas, não significa a construção de conhecimentos. Segundo Porlán (1997, p.15), “El professor es el mediador fundamental entre la teoría y la práctica educativa”

Para que a aprendizagem realmente se efetive, é necessário que o aluno perceba sentido/significado para tal informação. Para Saviani

A escola, portanto, há de ser criadora o suficiente para, além de transmitir os conhecimentos científicos, dotar o aluno da capacidade de buscar informações, segundo as exigências de sua atividade principal e de acordo com as necessidades do desenvolvimento individual e social (SAVIANI, 1994, p.86).

Na tentativa de auxiliar os alunos na construção de suas aprendizagens o professor enfrenta diversos desafios referentes às diferentes etapas do processo de ensinar e aprender, ou seja, eles englobam o planejamento, execução e avaliação das propostas pedagógicas pretendidas. Entre esses desafios podem ser citados a falta de recursos materiais, a falta de tempo para planejamento, desmotivação de alunos, falta de apoio da escola e também a sua própria desmotivação frente a conjuntura da educação. Defende-se que o sucesso dos planos curriculares está atrelado à habilidade prática do professor em controlar e sanar situações deficitárias em seu ambiente

de trabalho, como afirma Altet (2000, p. 13), “as finalidades do ensino mudaram, mas o ato de ensinar continua a desenrolar-se entre um professor e os alunos, no microssistema de uma sala de aula e pelo discurso pedagógico”.

O professor da Educação Básica tem autonomia para construir, reconstruir e/ou modificar o plano de estudo de seu componente curricular, bem como para planejar suas aulas. Nas escolas, o ambiente em que o docente tem maior autonomia é a sala de aula. Nela ele tem a oportunidade de desenvolver o seu trabalho fundamentado nos conhecimentos didáticos e pedagógicos que possui, e podendo utilizar-se de diferentes estratégias e metodologias de ensino, o que facilita a construção de novos conhecimentos pelos alunos.

O trabalho do professor envolve funções complexas e trabalhosas, onde além dos conhecimentos do conteúdo (SHULMAN, 1986, 1987) de seu componente curricular, dos conhecimentos pedagógicos, abrange também aspectos afetivos e relacionais que embasam a prática e envolvem os sujeitos. Para Tardif (2002), a construção dos saberes docentes está diretamente relacionada, além da formação inicial, com o trabalho docente no ambiente escolar e com o contexto social no qual esse ofício é exercido. Para o autor, a ação profissional do professor pode ser estruturada em duas séries de condicionantes: os condicionantes ligados à transmissão da matéria (condicionantes de tempo, de organização sequencial dos conteúdos, de alcance de finalidades, aprendizagem por parte dos alunos, de

avaliações, etc.) e os condicionantes ligados à gestão das interações com os alunos (manutenção da disciplina, gestão das ações desencadeadas pelos alunos, motivação da turma, etc.).

No que se refere à gestão da classe, para Gauthier et al. (2006) ela refere-se ao conjunto de “regras e disposições” necessárias para que o ambiente seja favorável ao ensino e a aprendizagem, ou seja, são o conjunto as regras e procedimentos que o professor utiliza para manter a ordem, a disciplina, a rotina na sala de aula, bem como a responsabilidade de cada um nesse contexto.

A gestão da matéria está relacionada com as operações, às quais o professor lança mão para que o aluno aprenda o conteúdo. “Essa dimensão está ligada ao conjunto das operações organizadas para levar o aluno a aprender o conteúdo: maneira de estruturar a lição, tipo de perguntas feitas, exercícios propostos, procedimentos de avaliação das aprendizagens” (GAUTHIER et al., 2006, p. 436). Sabe-se que a quase totalidade dos alunos não são autodidatas, ou seja, não conseguem sozinhos construir suas aprendizagens. Eles necessitam da mediação e incentivo do professor para elaborar suas aprendizagens. E para favorecer a construção dos conhecimentos dos alunos, o professor precisa utilizar-se de diferentes estratégias de ensino. Para Vieira (2005, p.16) o “termo estratégia de ensino/aprendizagem reporta-se a um conjunto de ações do professor ou do aluno orientadas a favorecer o desenvolvimento de determinadas competências e aprendizagem que se tem em vista”.

Entre as estratégias ou metodologias de ensino que podem ser utilizadas em sala de aula para facilitar o processo de ensino/aprendizagem destacam-se: discussão de pequenos grupos; debates; estudo de caso; jogos pedagógicos, dramatizações, estudo orientado em equipes, seminário, exploração de recursos, método de projetos, oficinas, círculo de estudos, pôster, entre outros. Por meio de diferentes estratégias de ensino, é possível desafiar o educando a buscar informações para resolver situações problemas, construindo assim novas aprendizagens. É na sala de aula que o professor reflete sobre o que sabe, expressa o que sente e se posiciona quanto à sua concepção de sociedade, de homem, de educação, de aluno e de docência, enfim, produz saberes acerca de seus processos de ensinar e das condições sociais concretas que condicionam suas próprias experiências.

Cada professor faz o gerenciamento da gestão de classe e da gestão da matéria com um estilo diferente, ou seja, cada professor é único na sua maneira de realizar a sua gestão em sala. Por este motivo é importante para a construção de conhecimentos sobre a prática docente, conhecer e caracterizar as práticas dos professores no cotidiano escolar.

Encaminhamentos metodológicos

Para compreender a relação entre a prática docente e as aprendizagens dos alunos do Ensino Médio, foram coletados informações por meio da aplicação de questionário fechado, um

questionário contendo informações sobre a prática docente aplicado aos professores e outro questionário perguntas sobre as aulas, suas aprendizagens e motivações aos alunos de uma escola de Ensino Médio da REPE/RS localizada na periferia da cidade de Santa Maria, RS. A utilização do questionário como instrumento de coleta de informações justifica-se pela facilidade desse instrumento poder interrogar um grande número de pessoas em um pequeno intervalo de tempo. O tipo de questionário que utilizamos, no caso o questionário fechado, o qual contém em sua estrutura questões de múltipla escolha oferta algumas vantagens como:

1. Facilidade e rapidez no ato de responder;
2. Apresentam poucas possibilidades de erros nas respostas;
3. Facilidade de aplicação e análise;
4. Facilidade na categorização das respostas a *posteriori*.

Na estrutura do nosso instrumento de coleta de informação, se faz presente uma escala do tipo Likert, a qual é muito utilizada em pesquisas de opiniões. O nosso apresenta uma série de cinco pontos, dos quais o respondente deve selecionar apenas um resposta que percorrem dois extremos que vão desde concordo totalmente até discordo totalmente. Esta escala permite que os respondentes deem respostas com diferentes níveis de intensidade, frequência, importância ou concordância sobre um determinado assunto. Não só isso, como também, a escala do tipo Likert oferece uma maior facilidade na aplicação de métodos estatísticos para análise dos resultados (como

calcular a média das respostas obtidas em determinado assunto), e para a validação do instrumento.

Tanto o instrumento destinado a professores, quanto o destinado aos estudantes foram aplicados no período de setembro e outubro do ano de 2018, e abarcaram 9 professores e 30 estudantes de uma escola de periferia do Ensino Médio da REPE/RS, localizada na cidade de Santa Maria.

Para assegurar a eficácia e precisão das informações coletadas pelo questionário utilizado, levamos em conta duas características referente a pesquisa quantitativa: a validade do instrumento e a confiabilidade do mesmo.

Conforme traz Varanda & Benites (2007), a validação de um instrumento de pesquisa se dá em função da mesma atender o que o pesquisador se propõe a desvendar e ter como cautela a coerência nos processos metodológicos e a consistência dos resultados. Isso quer dizer, que um instrumento é considerado válido se este realmente mede o que se propõem a medir. Mediante nossos estudos realizados em cima da literatura de validação de questionários, pode-se verificar diversas técnicas de validação de questionários, no entanto, nos debruçamos sobre a técnica de validação de conteúdo. Essa técnica permite-nos fazer uma avaliação subjetiva da estrutura do questionário, verificando se a abordagem se faz capaz de representar um comportamento da amostra a ser avaliada. Em outras palavras, essa técnica faz uma importante análise das perguntas presente no instrumento verificando se essas são

adequadas ao público alvo, no nosso caso, docentes e discentes da Educação Básica. Para validar o conteúdo de nosso instrumento, o mesmo foi avaliado por especialistas no assunto e emitido parecer favorável, validando nosso instrumento. Na literatura especializada esses especialistas são chamados de juízes.

Para se obter dados referente a confiabilidade do nosso instrumento medimos a consistência interna dele. Essa consistência reflete o grau de correlação entre as perguntas presentes no questionário e o constructo (objeto de percepção) de interesse. Segundo Nogueira (2002), a confiabilidade de uma escala representa o quão consistente e estáveis são os valores gerados por ela. Ou seja, é a capacidade do questionário medir algo sem cometer erros.

Utilizamos para análise da consistência interna um método estatístico desenvolvido no ano de 1951 por Lee J. Cronbach, que hoje, segundo a literatura de validação e confiabilidade de questionários, é um dos métodos estatísticos mais utilizados para esse tipo de medida, e é chamado de método do Alfa de Cronbach. Esse método é utilizado quando o questionário é aplicado apenas uma vez para um determinado público e quando há mais de duas possibilidade de resposta. De acordo com Matthiensen (2011), Os valores de alfa podem variar de 0 a 1, 0; quanto mais próximo de 1, maior confiabilidade. Nos resultados da coleta de informações, nosso questionário obteve valores confiabilidade 0, 89, valor considerado satisfatório pela literatura especializada.

Interpretando informações, construindo resultados

Apresentamos a seguir os resultados construídos a partir das respostas de docentes e discentes. Essas respostas foram agrupadas nas seguintes categorias:

- 1- Planejamento didático
- 2- Participação em aula
- 3- Motivação para aprender
- 4- Interação em aula
- 5- Recursos e materiais pedagógicos

1-Planejamento didático

Acreditamos que o planejamento didático é uma tarefa docente de suma importância, em virtude dele ser encarregado de preparar, organizar e estruturar ações para atingir determinado objetivo, no caso do âmbito escolar a construção de aprendizagens, competências e habilidades dos estudantes.

Nesta categoria foram agrupadas as respostas recebidas dos docentes referentes ao planejamento das aulas que os mesmos realizavam. Diante das informações coletadas foi possível constatar que os professores além de planejarem suas aulas com certa antecedência 89% (soma dos professores que planejam frequentemente e dos que sempre planejam), esses profissionais também seguem frequentemente o planejamento elaborado (78%) em suas aulas. Estes dados demonstram que os professores atribuem certa importância ao planejamento construído previamente às aulas.

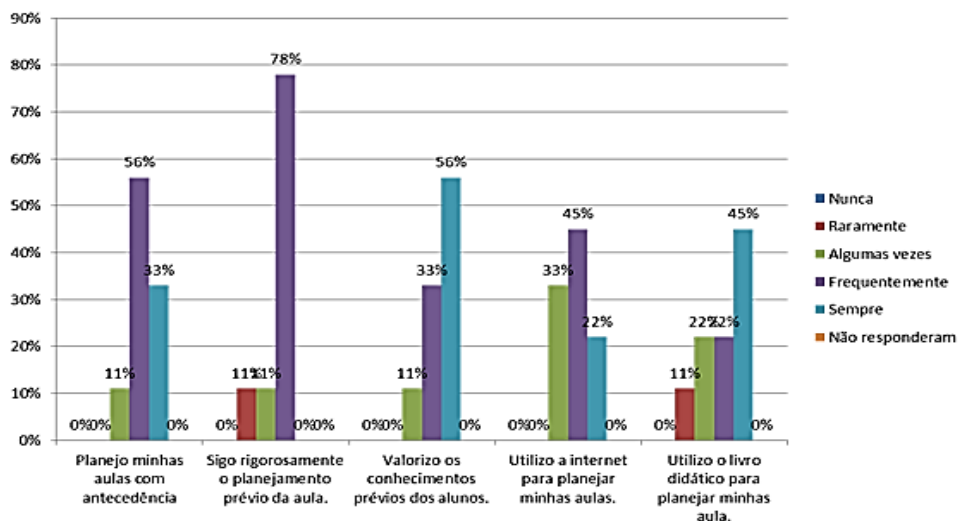
Compreendemos que a ação de planejar vai muito além de um mero preenchimento de formulários produzidos pela direção da escola. Esta atividade consciente permite que o professor oriente sua prática, partindo das exigências feita pela escola, pelos documentos normativos que regem a educação e também da realidade das condições humanas e materiais do âmbito escolar.

Dentro das condições humanas está presente o conhecimento do aluno, que muitas vezes é construído em outras instâncias, como na família ou no grupo social que o estudante está inserido e que na maioria das vezes divergem de um estudante para outro. Uma das características mais importantes na atividade didática do professor é a valorização dos conhecimentos construídos pelos alunos em períodos que antecedem a escola, neste sentido, 89% dos professores de nossa amostra (soma das respostas de professores que sempre valorizam os conhecimentos prévios dos alunos e dos que frequentemente os valorizam) afirmam que valorizam os conhecimentos prévios dos estudantes em sala de aula. Isso mostra o papel social do professor na mediação entre o aluno e a sociedade, entre as condições de origem e a destinação dos estudantes, fornecendo os meios que certifiquem o encontro do estudante dotado de diferentes conhecimentos construídos fora da escola com a matéria escolar trazida pelo professor. Para isso, o planejamento coerente com a realidade dos estudantes e que reconheça os conhecimentos já construídos por eles se faz necessário.

Para a realização dos planejamentos de aulas os docentes afirmaram utilizar diferentes materiais de apoio, entre os quais foram destacados por 67% dos docentes o uso do livro didático e da internet

para planejar suas aulas. Enquanto que os demais docentes, 33% afirmam utilizar outros recursos de apoio à elaboração dos planejamentos como vídeos, notícias, filmes, entre outros materiais. A análise das informações recebidas dos docentes podem ser verificadas no gráfico 01.

Gráfico 01



Fonte: INOVAEDUC

Percebemos ainda que em uma pequena minoria, alguns professores se mostram resistente quanto ao ato de planejar suas aulas, supomos que por encontrarem algumas dificuldades sejam elas referente a insuficiência em sua formação que acoberta a importância do planejamento para sua prática docente ou então, pelo fator carga horária que limita muito as possibilidades e intenções dos professores.

A construção de um planejamento coerente e sistemático da prática docente assegura a dosagem da matéria em função do tempo disponível de cada aula, elucidam os objetivos a serem atingidos em cada atividade e ainda organizam os recursos e/ou metodologias que serão

utilizadas, a fim de, favorecer a aproximação dos objetivos e metas propostos pelo professor em cada atividade a ser desenvolvida. Neste sentido, tem um papel importante também na tarefa de evitar improvisos que de certa forma se tornam meios de ação bastante instáveis quando a situação foge um pouco do esperado, o que pode ocasionar reflexos negativos na aprendizagem dos estudantes.

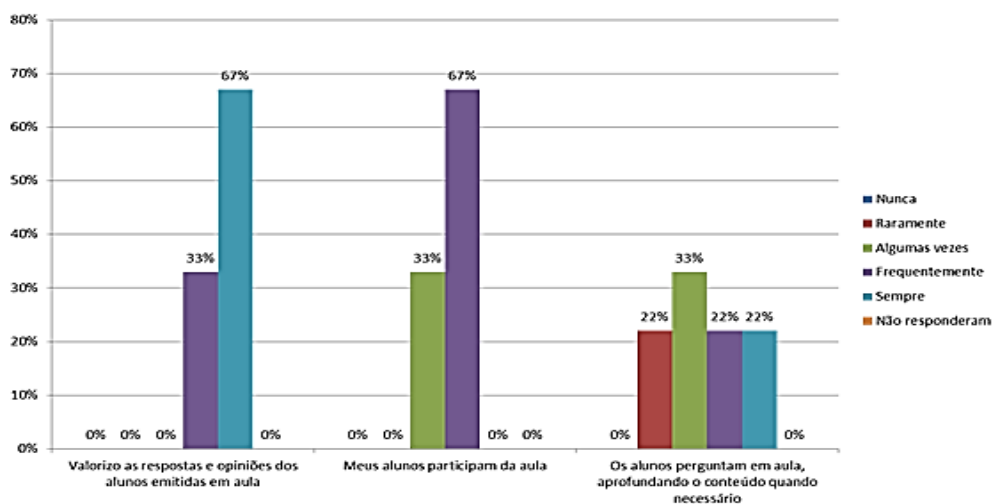
2- Participação em aula

Defendemos que o envolvimento e a participação ativa em aula são elementos de fundamental importância para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem realizado em aula. De acordo com Rios (2001) “O processo de ensino e aprendizagem se dá numa relação comunicativa e sua realização efetiva depende do caráter dessa comunicação”. É por meio da comunicação que os estudantes recebem a informação, se apropriam delas, para construir seus conhecimentos, e ainda tiram suas dúvidas, comunicando-as aos seus docentes. Para isso é fundamental que esta comunicação seja clara e objetiva.

No que se refere à participação em aula, os professores declararam que 67% dos estudantes participam em aula, realizando as tarefas propostas, contribuindo com a aula por meio da exposição de opiniões e comentários, apresentando dúvidas, entre outros. No entanto, ao serem questionados sobre a participação efetiva referente a conteúdos que estão sendo trabalhados, percebe-se que esse envolvimento é reduzido para cerca de 44% (considerando a escala de frequentemente e sempre). Percebeu-se ainda que o número de alunos que raramente ou algumas vezes participa da aula, para sanar dúvidas é de cerca de 55%, número este que é considerado elevado de estudantes.

Diante desse item, surgem algumas indagações: Esses alunos (55%) não perguntam questões relacionadas aos conteúdos estudados porque os compreenderam? Sentem-se inseguros para perguntar, tirar dúvidas? Ou ainda, será que estão descomprometidos com seus processos e aprendizagem? Diante dessas indagações levantadas, percebeu-se que para compreender esse item, faltaram perguntas no questionário (instrumento aplicado) que pudessem trazer maiores informações sobre maneiras de participação em aula e as limitações quanto a essa participação. Os dados aqui apresentados estão representados no gráfico 02.

Gráfico 02



Fonte: INOVAEDUC

No que se refere a participação dos estudantes em aula, Luckesi (1993, p. 114) escreve que “o educando é aquele que, participando do processo, aprende e se desenvolve, formando-se como sujeito ativo de sua história pessoal quanto como da história humana”. Desta maneira

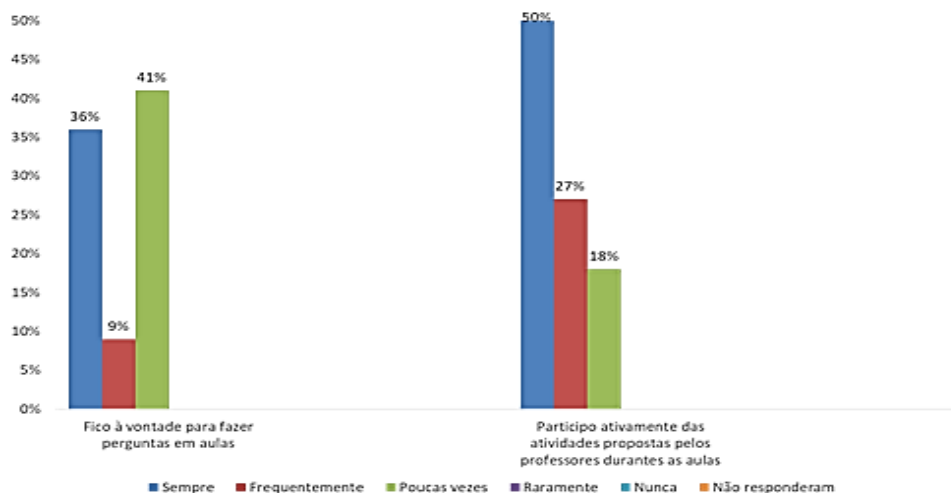
compreendemos que o aluno é um sujeito capaz de interpretar, problematizar, dialogar, compreender e construir conhecimento. Para isso faz-se necessário que ele participe ativamente em aula, perguntando, realizando as tarefas propostas, tirando dúvidas, entre outros.

Os alunos também foram questionados sobre a sua participação em aula. Suas respostas reforçam os dados apresentados pelos docentes. Ou seja, 41% dos alunos não se sentem à vontade para fazer perguntas aos docentes durante a aula, mas afirmam participar das atividades propostas pelos docentes. Essa informação é motivo de preocupação, tendo em vista que defendemos que a aula deve ser um espaço de diálogo, descobertas e aprendizagens entre professores e alunos, superando assim as práticas de monólogos em aula, onde apenas o docente fala, transmitindo informações para alunos passivos.

Em pleno século XXI parece ainda se perpetuar uma cultura dominante, prevalecendo à ideia de que nas escolas e nas salas de aula o docente é o detentor do saber, enquanto que os estudantes passivamente absorvem as informações transmitidas pelos seus docentes, e memorizando-as. Será que esse fator justifica o grande número de estudantes terem receio de questionar seus docentes, de tirarem suas dúvidas em aula? Compreendemos que o aluno é o elemento chave no processo de aprendizagem. É o aluno que constrói interpretações através da sua interação com o ambiente em que está inserido. Nesse sentido sua formação vai além de sujeito passivo e

memorizador de “verdades absolutas”, pois ele é incentivado a participar, interagir e a se comunicar, sendo protagonista na construção de conhecimentos que o auxiliarão na vida acadêmica, social e profissional. O aluno vem, ao longo do processo educacional, assumindo diferentes funções na sala de aula, as quais permitem, em alguns momentos mais autonomia, ação e participação, mas na maioria das vezes este fica restrito a passividade, atuando como mero espectador. As informações coletadas com estudantes sobre sua participação em aula podem ser verificadas no Gráfico 03.

Gráfico 03



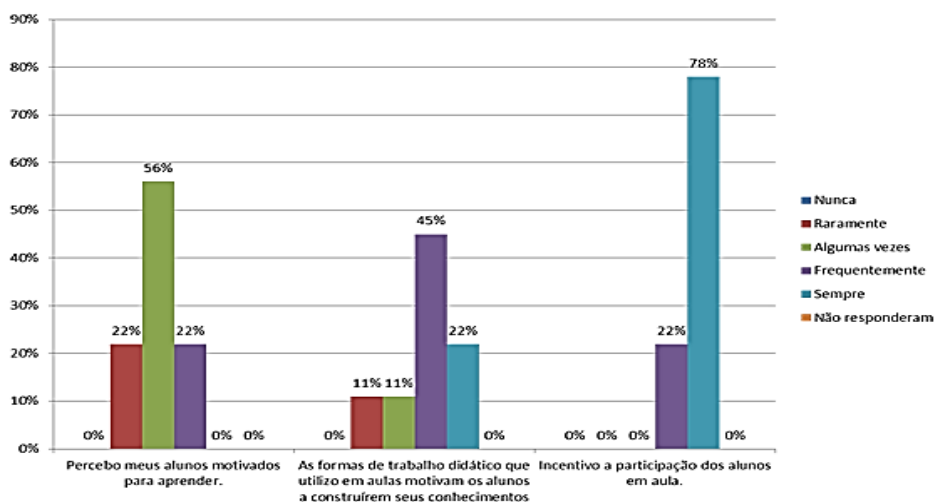
Fonte: INOVAEDUC

3-Motivação para aprender

De acordo com os professores, 78% dos estudantes demonstram motivação para aprender; 67% alegam que as metodologias e maneiras

de trabalho adotados por eles motiva os estudantes a aprenderem (escala de valores de frequentemente e sempre). Inclusive 100% dos docentes afirmam que buscam incentivar a participação em aula. As informações referentes a motivação dos estudantes percebidas pelos docentes podem ser verificadas no gráfico 04.

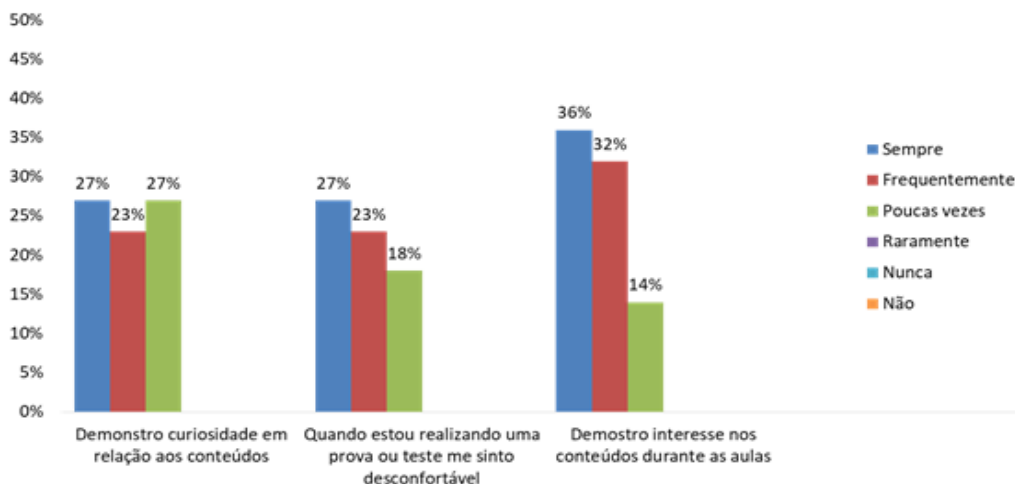
Gráfico 04



Fonte: INOVAEDUC

No que se refere à Motivação para aprender, os resultados alcançados com os estudantes foram os seguintes: 50% dos estudantes alegam que possuem curiosidade sobre os conteúdos trabalhados em aula. E quando questionados sobre seus interesses pelas aulas, esses números são elevados para 68%. Conforme mostra o gráfico 05.

Gráfico 05



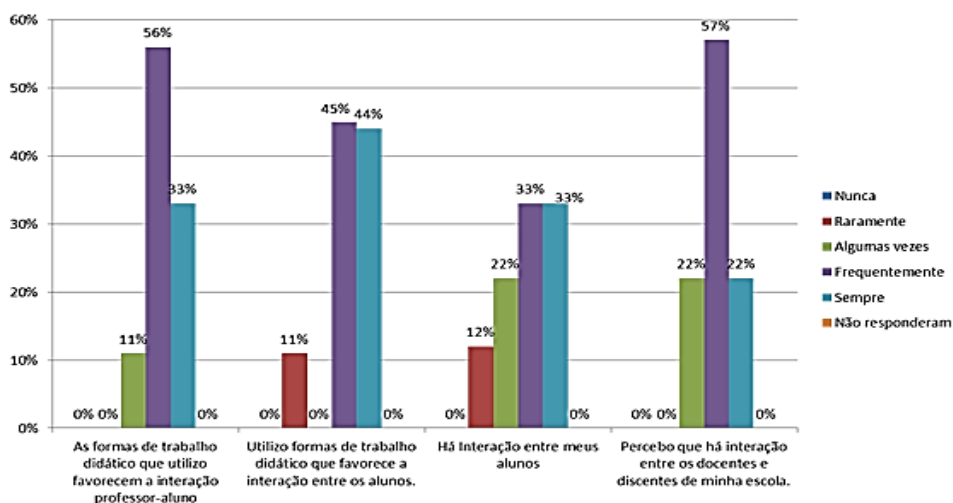
Fonte: INOVAEDUC

4- Interação em aula

A partir de estudos realizados em literatura especializada, compreendemos que a interação entre professor e aluno é a chave para um ensino de qualidade. Pois o processo de ensinar e de aprender para acontecer necessita de mais de um sujeito envolvido. Ensinar envolve estabelecer uma série de relações que devem conduzir a elaboração, por parte do aprendiz, de representações pessoais sobre o conteúdo, que é o objeto de aprendizagem. De acordo com Lima (2007, p.19) “o professor já se apropriou do conhecimento formal que o educando deverá adquirir e a interação entre ambos deve ser tal que permita e promova a aprendizagem deste conhecimento”.

De acordo com as informações construídas, 89% dos professores afirmam que as formas de trabalho realizadas favorecem a interação entre professores e alunos, e ainda 66% afirmam que oportunizam a interação entre os alunos. Ao ser questionado sobre o ambiente de interações que existe na escola, 78% afirmam que há boa interação entre estudantes e os docentes da escola, fora do ambiente da sala de aula, conforme gráfico 06 apresentado abaixo.

Gráfico 06

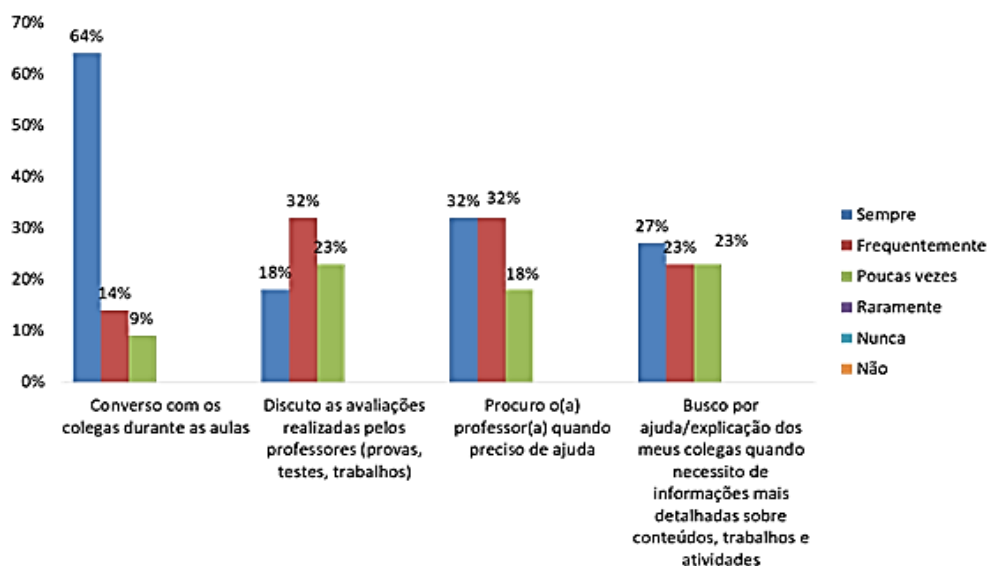


Fonte: INOVAEDUC

Os alunos ao serem questionados sobre a interação em aula, 78% afirmaram que conversam em sala de aula com os colegas, mantendo um bom relacionamento entre si. No entanto na opinião deles, 50% discutem frequentemente os resultados das avaliações com colegas, os demais 50% afirmam que discutem raramente suas avaliações com colegas. Ao serem questionados sobre a ajuda docente, 64% dos

estudantes alegam procurar o professor para sanar dúvidas e aprender. Houve ainda um grupo de cerca de 50% dos estudantes que afirmam que além de recorrer ao professor, também procuram os colegas para tirar dúvidas sobre conteúdos. Conforme pode ser interpretado no gráfico 07.

Gráfico 07



Fonte: INOVAEDUC

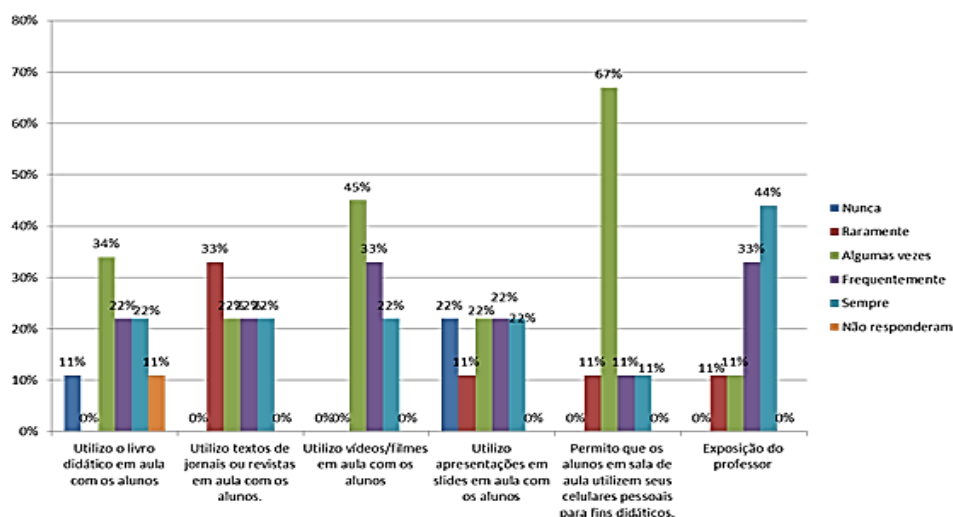
5- Recursos didáticos

A partir de estudos realizados em literatura especializada, definimos que os recursos didáticos podem ser todos os objetos que os professores utilizam para suportar ou abordar um conteúdo de ensino e propiciar a aprendizagem dos alunos. Acreditamos que a utilização de todo e qualquer recurso ou método diferente do habitual utilizado pelo

professor é de grande valia, pois pode servir como apoio para as aulas, tornando-as mais dinâmicas, possibilitando que os alunos compreendam melhor os conteúdos e que, de forma interativa e dialogada, possam desenvolver sua criatividade, sua coordenação, suas habilidades, dentre outras.

Por meio da construção de informações foi possível inferir que os professores buscam utilizar variados recursos didáticos para favorecer a aprendizagem dos alunos. Entre os recursos citados pelos docentes como utilizando sempre e/ou frequentemente (opções de respostas do questionário) destacam-se: 44% afirmam utilizar o livro didático; 44% utilizam como recursos textos de jornais e revistas em aula com os alunos; 55% utilizam vídeos e filmes em aula; 44% utilizam apresentações em Power point para apresentar os conteúdos aos alunos; 22% dos docentes permitem frequentemente o uso pedagógico do celular em aula; enquanto que 67% permitem em alguns casos específicos. É importante mencionar aqui que no questionário aplicado aos docentes foi-lhes oportunizado marcar mais de uma opção de resposta.

Gráfico 08



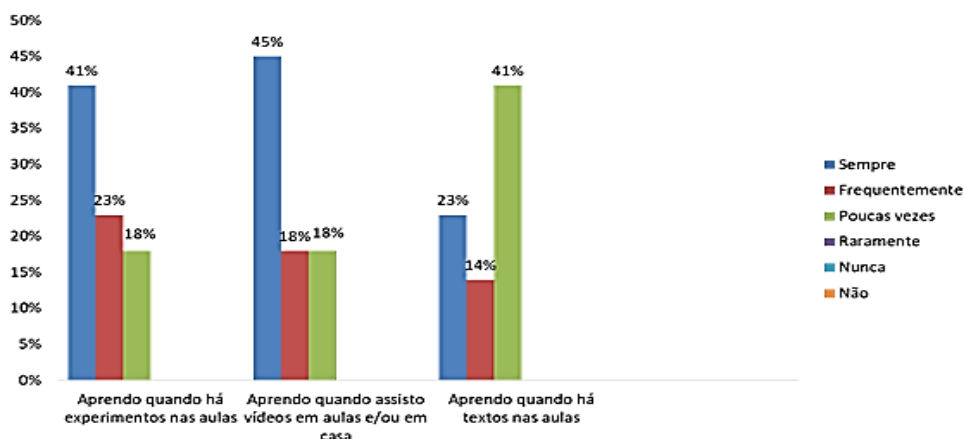
Fonte: INOVAEDUC

Percebe-se que muitos docentes utilizam o livro didático como principal recurso pedagógico. Esse fato pode ser justificado por ele ser um recurso de fácil acesso nas escolas públicas, tendo em vista que o governo federal envia livros para as escolas por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Sendo um recurso acessível, muitas vezes ele se torna o principal recurso utilizado pelo professor nas aulas, diante dos poucos recursos existentes na escola. A utilização de outros recursos, como por exemplo vídeos, apresentações em slides, entre outros, geralmente requerem o deslocamento dos alunos para salas específicas onde estão instalados os materiais midiáticos. Esse fato inibe a sua utilização, principalmente quando o professor possui apenas um período de aula de 50 minutos de tempo, para deslocar os alunos, ligar

os recursos midiáticos, fazer a aula acontecer, e ao final, desligar e guardar esses materiais.

O processo de ensinar e aprender exige cada vez mais do professor uma atenção especial ao conteúdo ministrado, de forma que esse torne-se atraente para o estudante, chamando-lhe atenção e que despertem o interesse intrínseco em aprender. Neste sentido, os recursos tornam-se indispensáveis para dinamizar o trabalho desenvolvido dentro de sala de aula.

Gráfico 09



Fonte: INOVAEDUC

Os estudantes ao serem questionados sobre vantagens percebidas referente à utilização de recursos didáticos para favorecer o processo de aprendizagem responderam que: 64% deles aprendem melhor por meio dos experimentos oportunizados pelos professores; 63% também afirmaram que aprendem com o uso de vídeos e filmes.

Mesmo reconhecendo a existência de diversos limitadores referente a utilização de alguns tipos de recursos didáticos em aula, reiteramos que cada vez mais torna-se necessário repensar a prática docente, superando aulas expositivas, de simples repasse de informações, para que as aulas possam realmente contribuir com o desenvolvimento dos alunos.

Conclusão

Por meio de estudos realizados, foi possível reafirmar a importância de se conhecer as diferentes variáveis que interferem nos processos de ensino/aprendizagem nos quais estão envolvidos professores e alunos do Ensino Médio. Em diversas situações os professores são criticados e apontados como os únicos responsáveis pelos resultados alcançados pelos alunos. No entanto, tais avaliações e julgamentos não costumam levar em consideração os contextos em que esses sujeitos estão inseridos.

Foi possível perceber, mediante a análise das informações apresentadas pelos docentes que: 1) grande parte desses profissionais está preocupada com sua própria prática; 2) eles costumam buscar diferentes maneiras para realizar tais práticas da melhor forma possível, mesmo que com os usualmente poucos recursos materiais existentes na escola; 3) eles costumam promover momentos de interação produtiva entre os estudantes para que estes construam suas aprendizagens. No entanto, as ações planejadas e executadas pelos docentes nem sempre conseguem atingir seus objetivos, o que inclui, ao final, a aprendizagem efetiva de seus alunos.

De acordo com as respostas recebidas dos estudantes, foi possível perceber que: 1) o envolvimento deles com as aulas costuma ser

baixo, apesar de afirmarem que possuem um bom relacionamento com colegas e professores; 2) eles reconhecem a importância para suas aprendizagens, da utilização de diferentes recursos didáticos nas aulas. Essas respostas convergem com as afirmações dos professores que alegam utilizar recursos didáticos diversos para facilitar a aprendizagem dos alunos.

Ao concluir este trabalho, reafirmamos nossa defesa da necessidade de criação de ambientes escolares que oportunizem aos alunos momentos para se expressarem, formularem ideias, demonstrarem atitudes, construírem conceitos, tudo isso com autonomia e responsabilidade. No entanto, para que isso aconteça devem ser assegurados a esses mesmos alunos possibilidades e condições efetivas de participação como sujeitos de suas aprendizagens.

Referências

ALTET, Marguerite. **Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas**. Porto: Porto Editora, 2000.

GAUTHIER, Clement, et al. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução Francisco Pereira. 2.ed. Ijuí: Ed.Unijuí, 2006.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre o currículo**: currículo e desenvolvimento humano. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor. 21 Ed. São Paulo: Cortez, 1993.

MATTHIENSEN, Alexandre. **Uso do Coeficiente de Cronbach em Avaliações por Questionário**. Embrapa: Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. 2011.

NOGUEIRA, Roberto. **Elaboração e análise de questionários**: uma revisão da literatura básica e a aplicação dos conceitos a um caso real. Rio de Janeiro/RJ UFRJ/COPPEAD, 2002. 26p. (Relatórios Coppead; 350). Disponível em: <<http://www.coppead.ufrj.br/upload/publicacoes/350.pdf>>. Acesso em: 20.jun. 2018.

PORLÁN, Rafael, MARTÍN, José. **El Diario del Profesor**: um recurso par la investigación en el aula. Sevilla, PRT; Díada, 4ed, 1997

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar**: por uma docência de melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade**. v.1. São Paulo: Editora UNESP, 1996, p. 145-155.

SHULMAN, Lee S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: **Educational Researcher**. vol.15, n. 2, p. 4-14, Fev.1986.

_____. Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Clause. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VARANDA, Sarai Schimidt; BENITES, Larissa Cerignoni. **Validação de Instrumentos na Pesquisa Qualitativa**: Contribuições de um Professor Pesquisador em Formação. EDUCERE, 2007.

VIEIRA, Rui Marques, VIEIRA, Celina. **Estratégias de Ensino/Aprendizagem**: o questionamento promotor do pensamento crítico. Lisboa: Instituto Piaget. 2005.

Introdução

O rural não é construído apenas a partir da utilização do espaço, mas através da vida que é gestada cotidianamente no coletivo. Os contextos educativos representados pela família e pelo grupo de vizinhança são relevantes para as vivências dos/das jovens, uma vez que possibilitam a troca e partilha de experiências, conflitos e projetos. Estar imerso nestes espaços possibilita apreender a memória coletiva que sustenta as relações tecidas no grupo e que são ressignificados pelos/as jovens.

Embora a educação escolar tenha sido relegada aos homens e mulheres do campo, historicamente, observa-se que os/as jovens rurais têm atualmente maiores chances de continuar os estudos, ao contrário das gerações anteriores. Assim, a instituição escolar pode ser vista pelos jovens como espaço relevante para a superação das condições existentes, sobretudo no que se refere à relação estabelecida com o trabalho agrícola. Nesse sentido, “...a valorização do estudo como condição para o jovem do campo conseguir um emprego está, em grande

⁴ Este artigo apresenta um dos eixos temáticos da pesquisa realizada no âmbito do PPG em Educação/UnB, sob a orientação da Prof^a Dra. Wivian Weller. Apoio: FAPESB.

⁵ Doutora em Educação, UnB. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa GERAJU: Gerações e Juventude. E-mail: catems14@gmail.com

parte, associada ao abandono da atividade agrícola” (CARNEIRO, 2005, p.250).

O trabalho agrícola é visto como uma alternativa entre tantas outras, haja vista a existência de outras ocupações no meio rural, bem como a possibilidade de inserção em outros setores da economia no meio urbano. Assim, a migração para a cidade pode significar uma estratégia tanto da família quanto dos jovens de construir novas possibilidades de vida no campo – a partir do desenvolvimento de outras atividades econômicas - tornando a migração temporária. A migração não se constitui na única forma de vinculação dos jovens com o mundo urbano. A existência de atividades não agrícolas em áreas próximas ao meio rural – a exemplo do que acontece em várias cidades brasileiras - permite que os jovens rurais permaneçam morando na sua localidade (WANDERLEY, 2006).

O presente capítulo se propõe a compreender os sentidos atribuídos ao trabalho na roça pelos/as jovens estudantes residentes no distrito rural Espraiado e fazendas, localizados no município baiano de Palmas de Monte Alto, considerando os lugares de rapazes e moças nos espaços da casa e do roçado no referido distrito. Realizou-se uma pesquisa etnográfica na qual a observação participante, as entrevistas com moradores e os grupos de discussão constituíram-se os principais instrumentos de coleta de dados. A análise dos grupos foi feita com base no método documentário de interpretação desenvolvido por Karl

Mannheim e adaptado para a pesquisa social empírica por Ralf Bohnsack (cf. WELLER, 2005; BOHNSACK; WELLER, 2006).

Considerando os limites deste artigo, serão apresentados a seguir uma breve discussão sobre a juventude, trabalho na roça e escola, os caminhos da pesquisa de campo desenvolvida no distrito e os grupos de discussão *Os/as jovens que vêm de longe* e *As meninas que sonham*. No primeiro momento, faz-se a apresentação do perfil dos participantes de cada grupo. Em seguida, a análise do eixo trabalho na roça, que se propõe a compreender os significados atribuídos pelos/as jovens ao trabalho na roça e sua relação com o estudo no distrito.

Juventude, trabalho na roça e escola

No meio rural brasileiro, espaço cada vez mais heterogêneo e diversificado, são tecidas relações socioculturais singulares, ao mesmo tempo que se mantêm vínculos de dependência com os centros urbanos. Não se pode negar a influência histórica da cidade no campo, cada vez mais acentuada com a urbanização do meio rural e com a absorção de novos elementos políticos, sociais e econômicos em sua prática produtiva e em seu modo de vida. Nesse sentido, “As ruralidades se expressam de formas diferentes em universos culturais, sociais e econômicos heterogêneos” (PEREIRA, 2004, p.344).

O mundo rural pode ser compreendido então, como lugar de vivências peculiares, em consonância com outras formas de organização social. Por outro lado, pensar o meio rural a partir das suas singularidades

nos possibilita reportar à “invisibilidade” que atinge a população rural como um todo. Para autores como Veiga (2003) e Abramovay et al (2004) as condições precárias a que são submetidos os sujeitos do campo fortalecem a calcificação de imagens discriminatórias sobre a população rural. O desconhecimento e negação dos modos de vida dessa população fazem com que as demandas existentes no campo sejam negligenciadas.

No que concerne às relações tecidas no espaço rural-urbano, em pesquisa sobre jovens nas áreas rurais do município de Friburgo, localizado no Estado do Rio de Janeiro e de Nova Pádua, no Rio grande do Sul, Carneiro (1998) chama a atenção para a proximidade existente entre núcleos urbanos representativos, bem como a facilidade de acesso à cidade pelos habitantes do meio rural. A integração rural-urbana abre diversas possibilidades para os jovens rurais, especialmente o prolongamento da escolarização e das escolhas profissionais. Como afirma Castro (2006, p.266) “a vivência marcada pela circulação e socialização em espaços considerados urbanos e rurais aparecem como o somatório de possibilidades e “sonhos” no campo do desejo, ainda que a realidade possa construir outros caminhos”.

Um outro elemento concernente à mobilização dos jovens rurais para a cidade diz respeito à relação estabelecida entre os jovens e a atividade agrícola. A comparação entre os meios urbano e rural pode levar os jovens a considerar a agricultura mais negativa que positiva. Aspectos relacionados à constituição do trabalho agrícola – tais como ausência de férias, de fins de semana livres e de horários regulares de

trabalho, bem como os baixos rendimentos, contribuem para fortalecer a repulsa à esta atividade. No entanto, o trabalho como agricultor também pode estar vinculado à valorização que o jovem e sua família atribuem a essa atividade. Numerosas pesquisas demonstram que a atividade agrícola é considerada relevante para as famílias rurais, especialmente por garantir a autonomia do agricultor, que não depende de um patrão (WANDERLEY, 2006).

O entendimento sobre os jovens que vivem no meio rural supõe o reconhecimento da existência de espaços distintos - a exemplo da casa, da vizinhança e da cidade - onde os/as jovens vivenciam cotidianamente experiências individuais e coletivas. Sobre a importância da comunidade local para os jovens rurais, Brandão (1995, p.136) afirma que “quando há vizinhos por perto, parentes ou não, os grupos de idade alargam os limites da ordem familiar cotidiana e se constituem como os primeiros espaços extrafamiliares de convivência e socialização.”

Nesses espaços, os jovens constroem relações com amigos, vivenciam o lazer, estabelecem relações com os meios de comunicação de massa, participam de manifestações culturais e religiosas, expressando um sentimento de pertencimento, tanto à comunidade como a grupos de jovens. Nesse sentido, as experiências cotidianas dos jovens dependem da intensidade e da riqueza da vida social existentes no meio rural (WANDERLEY, *op.cit*).

Considerando a centralidade da escola para a realização dos projetos individuais de muitos jovens brasileiros, é importante entender

a relação estabelecida entre estes e a instituição escolar. Para Pais (2003, p.254), “importa analisar qual a incidência dos percursos escolares sobre a construção, ou não, de determinados projectos em relação ao futuro e sobre as próprias trajectórias dos jovens”. Para muitos jovens, estar na escola pode ser uma estratégia de credenciamento - a partir da conquista de um diploma - mas também pode significar participar de um contexto de interação cotidiana, a construção de um círculo de amizades e de relações que permitam experienciar novas vivências e afetividades.

Um outro aspecto presente no processo de formação escolar dos jovens do meio rural diz respeito à diferenciação de gênero observada na procura de aprimoramento educacional. Vale ressaltar, ainda, que a relação das jovens com o trabalho agrícola assume contornos diferenciados.

A posição dos jovens homens no processo sucessório no interior da família, a penosidade da atividade agrícola e a não participação das jovens nas discussões sobre o futuro da propriedade têm sido apontados como fatores que, por um lado, afastam as jovens da atividade agrícola, favorecendo a migração para o meio urbano e, conseqüentemente, a ampliação do nível educacional e, por outro, contribuem para a masculinização da população rural (ABRAMOVAY *et al*, 2004).

Os pais que querem que os filhos sejam seus sucessores no estabelecimento familiar ou que a filha se responsabilize pelo cuidado na velhice, desestimulam-nos desde crianças para o estudo. No que concerne às jovens, estas são orientadas para o estudo, já que não

existem perspectivas de sua permanência no meio rural, pois a transmissão do patrimônio familiar está atrelada ao sexo e à ordem de nascimento (STROPASOLAS, 2006). Nesse sentido, pode-se pensar que o prolongamento da escolarização, bem como as aspirações ocupacionais não acontecem de forma semelhante para moças e rapazes. Afinal, concorrem para esse prolongamento as possibilidades de acesso e permanência na escola.

Essa clivagem de gênero no que diz respeito ao investimento educacional nos aponta o significado da educação para moças e rapazes. O acesso ao estudo para as moças vai muito além da conquista da independência familiar e da possibilidade de emprego na cidade, uma vez que a formação educacional fortalece seus planos futuros

[...] com amplitudes que se estendem até outras dimensões do campo profissional e da vida, vendo no acesso aos estudos a possibilidade de questionar padrões, conceitos e comportamentos, sobretudo aqueles que restringem a sua liberdade no espaço rural (STROPASOLAS, *op.cit.*, p.306).

Entretanto, atualmente, há uma tendência em rever o valor atribuído à formação escolar, em virtude da constatação da precariedade na formação dos filhos dos agricultores, sobretudo dos rapazes.

Esse cenário possibilita o entendimento do ser jovem no meio rural, uma vez que a ampliação do processo de escolarização favorece o prolongamento da juventude, mediante a existência da dependência e coabitação com a família de origem (VIEIRA, 2006). Daí o fato de que a

compreensão do/da jovem como sujeito integral perpassa o redimensionamento do olhar da escola sobre ele. Ou seja, a escola deve conhecer os sujeitos com os quais atua, dentro e fora de seus muros, entendendo a vivência juvenil no sertão baiano, marcada por um modo de vida singular, como dimensão importante para significar o saber escolar.

Por fim, é preciso compreender a relação tecida entre os jovens e a escola a partir de uma perspectiva que ultrapasse a sua condição de estudante, concebendo-os como sujeitos que estudam e têm outras atividades, que constroem um trajeto escolar e profissional combinado com essas outras dimensões que compõem a vida de cada um.

Os caminhos da pesquisa no distrito Espraiado

O município de Palmas de Monte Alto localiza-se na Região Sudoeste da Bahia, limitando-se ao norte com Riacho de Santana e Matina, ao sul com Sebastião Laranjeiras, ao leste com Guanambi e ao oeste com Iuiú e Malhada. Dista de Salvador 840 km. Sua população está estimada em 20.779 habitantes, sendo formada por pequenos agricultores, juntando-se a estes, numa relação de complementaridade, comerciantes, funcionários públicos, professores, auxiliares de serviços gerais, profissionais liberais, entre outros.

A maioria da população ativa concentra-se no meio rural. Tem como principais produtos agrícolas feijão, algodão, mandioca, sorgo, mamona, milho e arroz. O clima é do tipo quente e seco, apresenta uma

temperatura média anual de 22°C, a precipitação anual é de 700/900 mm e seu período chuvoso vai de novembro a janeiro. O risco de seca é considerado médio, o que favorece a agricultura de subsistência, inclusive pela sua extensão em área de 2.787, 6 km² (IBGE, 2016). O município é formado pelos distritos rurais de Espraiado, que se localiza a 48 km da sede; Barra do Riacho, 25 km; Pinga Fogo, 15 km; e Rancho das Mães, distante 13 km.

O critério de escolha do Distrito Espraiado para a realização do estudo está aportado no fato de que a oferta de Educação Básica constitui-se em fenômeno recente nesse distrito, haja vista que as áreas rurais de pequenos municípios brasileiros tiveram um processo de escolarização tardio e sexista. Aspectos como a distância da sede do município, a densidade demográfica e as marcas de isolamento também motivaram a realização do estudo.

Na tentativa de reconhecer as especificidades que caracterizam os contextos locais do meio rural, optou-se por realizar uma pesquisa etnográfica na qual a observação participante, as entrevistas com moradores e os grupos de discussão constituíram-se como principais instrumentos de coleta de dados. Os grupos de discussão foram formados com jovens estudantes do sexo masculino e feminino, a partir do critério da amizade, ou seja, os próprios jovens determinavam quem participaria do grupo, com a presença de três a seis integrantes por grupo. Foram realizados um total de dez grupos de discussão com jovens oriundos do Distrito e fazendas vizinhas, alunos dos últimos anos do

ensino fundamental, faixa etária de 12 a 18 anos, entre os meses de fevereiro e março de 2008.

O processo de formação desses grupos ocorreu de forma tranquila e acessível. Como os jovens se organizavam em rodas de amigos pelo entorno da escola, a abordagem era feita, considerando a aproximação existente entre eles/as. Observou-se, ainda, que se organizavam em grupos de rapazes e moças, sendo rara a existência de grupo misto. Os grupos de discussão foram realizados seguindo um tópico-guia que trazia os temas de interesse da pesquisa. A interação entre os membros variava de um grupo para outro. Apesar de serem colegas de sala, em alguns grupos a conversa fluía; em outros, alguns membros simplesmente mantinham-se em silêncio durante toda a entrevista. Mas, em quase todos os grupos, assuntos como o fim de semana, família, casamento e eventos escolares eram discutidos com mais entusiasmo.

No entanto, na maioria desses grupos, a discussão se limitou aos temas apresentados pela pesquisadora, ainda que ao final da discussão fossem novamente instigados a falar sobre assuntos que não haviam sido discutidos. Ao término dos grupos de discussão, com o objetivo de obter informações adicionais, cada participante preencheu um formulário com informações relevantes para a constituição do perfil de cada um.

Em seguida, deu-se início à análise dos dados empíricos. Inicialmente, realizou-se a transcrição e divisão temática dos grupos de discussão realizados com os/as jovens. Essa divisão compreende a

identificação das passagens/subpassagens e da metáfora de foco. Embora todos trouxessem aspectos importantes para serem analisados, a escolha de grupos representativos para análise era necessária. Nesse sentido, foi feita a transcrição completa e codificada de três grupos, tendo o cuidado de preservar as marcas de oralidade dos entrevistados, na tentativa de garantir o reconhecimento do dialeto local e da densidade interativa presente nos grupos.

Os códigos utilizados na transcrição das entrevistas foram desenvolvidos pelos pesquisadores do grupo coordenado por Ralf Bohnsack, na Alemanha. Weller (2005) considera relevante numerar as frases dos membros do grupo, bem como criar códigos para apresentar a entonação da voz e as expressões produzidas pelos participantes. Também assinala a importância de apresentar nomes fictícios para os membros, garantindo assim o anonimato destes.

Para a análise, foram escolhidos os grupos “Os/as jovens que vêm de longe” e “As meninas que sonham.” A escolha está aportada nas especificidades apresentadas pelos referidos grupos, tais como o local de moradia e as representações de gênero. O processo de análise destes foi feito a partir do método documentário de interpretação desenvolvido por Karl Mannheim e adaptado para a pesquisa social empírica por Ralf Bohnsack (cf. WELLER, 2005; BOHNSACK e WELLER, 2006).

Grupo de discussão “Os/as jovens que vêm de longe”

Perfil dos entrevistados

Moisés

Moisés (Mm) tem 17 anos, religião católica, negro, natural da fazenda Cedro, em Palmas de Monte Alto-BA. Mora nessa fazenda desde que nasceu, na companhia dos pais. Tem 7 irmãos e irmãs. Sua mãe nasceu na fazenda Malhada Grande, é lavradora e ganha R\$15, 00 por dia. Seu pai nasceu na fazenda Papaconha, é lavrador e ganha R\$15, 00 por dia. Ambos cursam a Educação de Jovens e Adultos à noite, na fazenda Cedro. Moisés estudou a 1ª etapa do ensino fundamental na Escola Municipal Santo Onofre, localizada na fazenda Cedro. No momento atual, cursa a 8ª série e seu lazer preferido é praticar esporte. Frequenta um grupo há seis meses na igreja, de quinze em quinze dias, para brincar e realizar atividades orais.

Tatiana

Tatiana (Tf) tem 13 anos, religião católica, negra, natural da fazenda Cedro, em Palmas de Monte Alto. Mora nessa fazenda desde que nasceu, com os pais. Tem 7 irmãos e irmãs. Sua mãe é zeladora e foi a primeira professora da localidade. Tatiana não informou a naturalidade dos pais, a renda, a escolaridade e a ocupação do pai. Estudou a 1ª etapa do ensino fundamental na Escola Municipal Santo Onofre, localizada na fazenda Cedro. Atualmente, cursa a 5ª série e tem como lazer preferido estudar. Frequenta um grupo, a cada quinze dias, há 6 meses, na igreja.

Carla

Carla (Cf) tem 16 anos, religião católica, negra, natural da fazenda Cedro, em Palmas de Monte Alto. Mora nessa fazenda desde que nasceu, com os pais. Tem 9 irmãos e irmãs. Sua mãe nasceu em Malhada, trabalha em casa e cursa a Educação de jovens e adultos à noite na fazenda Cedro. Seu pai é lavrador e ganha R\$15, 00 por dia. Carla não informou a escolaridade dos pais e a naturalidade do pai. Estudou a 1ª etapa do ensino fundamental na Escola Municipal Santo Onofre, localizada na fazenda Cedro. Atualmente, cursa a 6ª série e tem como lazer preferido brincar de futebol com as amigas. Participa de um grupo há três meses. Encontram-se a cada quinze dias, na igreja, para fazer leituras bíblicas e brincar.

Wesley

Wesley (Wm) tem 14 anos, religião católica, negro, natural da fazenda Cedro, em Palmas de Monte Alto. Mora nessa fazenda desde que nasceu, com os pais. Tem 4 irmãos e irmãs. Sua mãe é lavradora e ganha R\$15, 00 por dia. Seu pai é lavrador e ganha R\$15, 00 por dia. Ambos estão cursando a Educação de Jovens e Adultos à noite na fazenda Cedro. Wesley não informou a escolaridade e a naturalidade dos pais. Estudou a 1ª etapa do ensino fundamental na Escola Municipal Santo Onofre, localizada na fazenda Cedro. Atualmente, cursa a 7ª série e tem como lazer preferido jogar futebol. Participa de um grupo, há seis meses, a cada quinze dias, na igreja de Santo Espedito. Nesse grupo, realiza atividades orais e brincadeiras.

Carlos

Carlos (Cm) tem 16 anos, religião católica, negro, natural da fazenda Cedro, em Palmas de Monte Alto. Mora nessa fazenda desde que nasceu, com os pais. Tem 7 irmãos e irmãs (informa ainda que morreram 8 irmãos/ãs). Sua mãe nasceu em São Paulo, é zeladora e tem o ensino fundamental completo. Seu pai é lavrador. Não informou a renda dos pais, bem como a escolaridade e naturalidade do pai (escreveu que não sabe a naturalidade do pai). Estudou a 1ª etapa do ensino fundamental na Escola Municipal Santo Onofre, localizada na fazenda Cedro. Cursa a 6ª série e trabalha na “panha” de feijão. Informa que trabalha 3 h e que o valor que ganha gasta com alimentação. Seu lazer preferido é o jogo de futebol. Participa de um grupo há 1 ano, 2 vezes, para rezar, brincar e cantar rezas.

João

João (Jm) tem 18 anos, religião católica, negro, natural de Palmas de Monte Alto. Mora na fazenda Curral Novo desde que nasceu, com os pais. Tem 6 irmãos e irmãs (morreram 2 irmãos/ãs). Sua mãe nasceu em Candiba, é lavradora e ganha R\$15, 00 por dia. Seu pai é lavrador e ganha R\$15, 00 por dia. Informa não saber a escolaridade dos pais e a naturalidade do pai. Estudou a 1ª etapa do ensino fundamental na Escola Municipal José Pinto Lima, localizada na fazenda Curral Novo. Cursa a 7ª série e trabalha. Seu lazer preferido é jogar futebol. Participa de um grupo há 1 ano, a cada quinze dias. Nesse grupo, reza, brinca e realiza atividades orais.

“Ajudo meu pai panhar, colher o feijão”; “Eu ajudo mais é minha mãe dentro de casa”

Muitos jovens rurais dividem seu tempo entre a frequência à escola e as "ajudas" à família. A ida à roça como tarefa dos rapazes e a permanência em casa como condição das moças marca a rotina diária destes sujeitos. Saber se esses jovens têm atribuições nestes espaços é importante para compreender os possíveis impactos na relação estabelecida com a escola (Passagem Trabalho na roça, linhas 248-263):

Y: Vocês trabalham na roça também?

m: trabaio

Wm: assim **todas as férias da escola** no começo no tempo da reposição do mantimento nós trabaia :

Jm: eu também trabaio

Mm: As vezes ajudo meu pai panhar colher o feijão cercar uma cerca que dentro de casa o maior que tá tendo agora só eu dos irmãos mais vei do que eu já saiu para fora então só tenho eu e ele então portanto (2) deve ajudar ele

Cf: eu mesmo é difícil eu trabaia assim na roça eu ajudo mais é minha mãe dentro de casa

Tf: eu também ajudo minha mãe mais dentro de casa assim é algumas vezes que eu vou assim trabaia assim na roça com meus pais e meus irmãos

Cm: e eu trabaio na roça assim mais meu pai assim quando na roça mas quando tem serviço fora às vezes alguma pessoa quer pagar um dia de serviço pra mim trabaia eu vou e trabaio né porque eu não posso **sair pra trabalhar que eu tô estudando** tem que aproveitar assim o dia que a gente acha um serviçinho pra poder trabaia.

Os/as jovens da Fazenda Cedro prestam ajuda aos pais nas atividades agrícolas e domésticas, assumindo papéis diferenciados ao longo de sua socialização na comunidade. Os ritos de iniciação do processo de divisão social do trabalho na família começam a ser exercitados desde cedo, ainda na infância. Em muitos contextos, a participação de crianças e de jovens, tanto em casa como fora dela, é de grande importância para garantir o sustento do grupo doméstico.

Os rapazes são socializados nas “lidas da roça”, cabendo ao pai a responsabilidade de ensiná-lo a se apropriar dos códigos de um mundo que é essencialmente masculino. As demonstrações de força, coragem e valentia frente à labuta da roça fazem com que o filho homem assuma desde cedo a sua posição.

A ajuda prestada ao pai⁶, sobretudo quando os irmãos “mais véi” já saíram pra “fora” constitui-se em obrigação para com toda a família. Os filhos que ficam passam a ser indispensáveis. No entanto, a “lida na roça” não compromete a presença dos jovens rapazes na escola, pois a proposição de Wesley – “todas as férias da escola [...] nós trabalha” – e a complementação de Carlos, que não se mostra seduzido para sair pra trabalhar já que “[tá] estudando”, parecem confirmar que somente em momentos específicos os jovens são requisitados para trabalhar na roça.

⁶ As “ajudas” descritas no diário pelos jovens referem-se a atividades como: carregar água, “panhar” feijão, “caçar” lenha, passar lama no forno, levar a mãe ao rio para lavar roupa, pescar no rio, vacinar o gado, “cercar” uma cerca.

Essas “ajudas prestadas” não se destinam a afastar o jovem da escola, ainda que façam parte do seu dia-a-dia.

O estudo dos rapazes em áreas rurais, onde a agricultura familiar é a base de sustentação do grupo, durante muito tempo, foi visto como desnecessário. A interrupção da trajetória escolar era justificada muitas vezes por uma possível incapacidade do rapaz para se apropriar dos códigos escolares. Para os jovens rapazes da fazenda Cedro, a saída da escola para ajudar o pai não é mais cogitada, ao contrário de épocas passadas. Aspectos como a recente institucionalização da educação formal nas áreas rurais e a valorização do conhecimento escolar como elemento importante para acessar um lugar no mundo do trabalho, figuram como razões que parecem mobilizar as famílias para garantir a permanência dos filhos na escola (cf. LEÃO, 2006).

Enquanto os rapazes são inseridos desde cedo no "mundo da roça", em muitas áreas rurais o espaço da casa e do quintal fica sob a responsabilidade das filhas⁷. Por meio da exemplificação “eu mesmo é difícil eu trabalhar assim na roça eu ajudo mais é minha mãe dentro de casa”, Carla deixa claro o lugar destinado às moças. As atividades domésticas, simbolizadas pela presença da mãe, figuram como elemento socializador destas, impedindo que sejam chamadas para o trabalho na roça. Somente em algumas ocasiões acompanham a família, pois,

⁷ As jovens escreveram no diário as atividades que realizam em casa diariamente, como “ajuda” prestada à mãe. São elas: arrumar a casa, lavar louças, pegar água no tanque, lavar roupa no rio, dobrar roupas, varrer o terreiro, ajudar a mãe a cozinhar.

embora as mulheres da casa também trabalhem, destina-se ao pai e aos rapazes os trabalhos concebidos como mais pesados.

Grupo de discussão “As meninas que sonham”

4.1 Perfil das entrevistadas

Daniela

Daniela tem 14 anos, religião católica, branca, natural da fazenda Angico, em Palmas de Monte Alto. Mora em Espraiado, há 12 anos, com os pais. Tem 5 irmãos e irmãs. Sua mãe nasceu na fazenda Angico, tem o ensino fundamental incompleto, é gari e ganha R\$70, 00 por mês. Seu pai nasceu em Angico, tem ensino fundamental incompleto, trabalha em associação. Não informou a renda do pai. Daniela estudou a 1ª etapa do ensino fundamental na Escola Municipal Wilson Lins, em Espraiado. Cursa a 8ª série e trabalha ajudando em casa, durante a semana. Seu lazer preferido é jogar baleado. Não participa de grupo ou associação.

Bruna

Bruna tem 14 anos, religião católica, negra, natural de Guanambi. Mora na fazenda Muquém com os pais, desde que nasceu. Tem 4 irmãos e irmãs. Sua mãe nasceu na fazenda Muquém, trabalha em casa e tem o ensino fundamental completo. Seu pai nasceu na fazenda Muquém, é agricultor e tem ensino fundamental completo. Não informou a renda dos pais. Bruna estudou a 1ª etapa do ensino fundamental na Escola Municipal Wilson Lins, em Espraiado. No momento atual cursa a 8ª série. Seu lazer preferido é o futebol. Não participa de grupo ou associação.

Geane

Geane tem 12 anos, religião católica, branca, natural de Palmas de Monte Alto. Mora com os pais em Vesperina, desde que nasceu. Tem 1 irmã. Sua mãe é professora, tem ensino superior completo e Pós-graduação *lato sensu*. Seu pai é funcionário da limpeza geral e tem o ensino fundamental completo. Não soube informar a naturalidade dos pais. Também não informou a renda de ambos. Estudou a 1ª série do Ensino fundamental no Colégio Municipal

Marciano Antonio Batista, localizado em Vesperina e a 2ª, 3ª e 4ª séries na Escola Municipal Wilson Lins, em Espiraado. No momento, cursa a 8ª série. Seu lazer preferido é brincar. Não participa de grupo ou associação.

Significados do trabalho na roça

A “lida na roça” constitui-se tradicionalmente em atividade masculina, embora as mulheres sejam designadas para assumir o roçado em momentos específicos, como o período em que os homens migram temporariamente. Como essas jovens residem em localidades onde a agricultura de subsistência marca as relações de produção e consumo, é importante saber sobre a “labuta” do seu cotidiano para compreender os significados atribuídos ao trabalho agrícola. (Passagem Trabalho na roça, linhas 721-740):

Y: Vocês trabalham na roça também?

Gf: eu não por ca por conta da minha alergia que eu não posso tomar sol nada nada que tem leite seus derivados nada que tem conservantes e corante artificial

Bf: eu eu não

Gf: Láí minha folguinha é essa né pra eu não poder trabalhar na roça

Bf: eu não trabalho porque apesar que eu estudo eu estudo o dia todo e no final de semana meus pais não trabalham é tempo de ficar em casa descansando e com isso eu não (1) eu não faço nada passo o ano provavelmente sem fazer nada (1) é porque eu estudo no PETI uma aula de reforço e às vezes quando não tem atividades a gente brinca é um é um tipo de programa que tem na Secretaria de Assistência Social e também (2) é um é uma escola que me ajudou muito que sem ela eu acho que hoje eu não tava nesta série porque eu sinto dificuldade muito na

matemática e a minha monitora do PETI me ajudou muito como a Manoela que tava ali e Janaina a filha do (2) do homem que vende na sorveteria que foi um amor de pessoa pra mim e hoje eu agradeço muito a ela por causa dessa escola me ajudou muito

Df: né como elas iam dizendo que elas não trabalha ni roça só que eu trabalhava antes de começar as aula agora eu não trabalho porque porque eu estudo à tarde e ia assim na na roça de manhã e vinha onze horas pra arrumar pra ir pra ir pra aula mas eu ni roça assim eu não trabalho eu vou eu trabalhava assim na casa de uma mulher lá uma mulher ali na outra rua ali e ia assim de manhã até meio dia mas tem vez que eu não chego de manhã até meio dia mas vou lá sete horas faz as coisas rapidinho e nove horas eu tô em casa, (2) ni roça não trabalho.

A relação positiva que as jovens estabelecem com a educação formal, representada pela proposição enfática feita por Bruna “eu estudo o dia todo,” não permite que os trabalhos na roça e na casa comprometam a sua condição de aluno. Isso fica mais claro quando Daniela, de forma entusiasmada, complementa a fala de Bruna, apresentando a sua rotina “eu trabalhava antes de começar as aula agora eu não trabalho porque eu estudo à tarde”. Ainda que eventualmente trabalhem, são as atribuições concernentes ao mundo da escola que recebem atenção. A frequência diária, o cumprimento dos horários e datas, as atividades propostas marcam o dia-a-dia das jovens que provavelmente são dispensadas pelo grupo familiar para que se dediquem aos estudos.

Também a inserção em tempos/espços educativos como o PETI, programa federal de erradicação do trabalho infantil, figura como

aspecto reforçador do estatuto de estudante das jovens. A satisfação demonstrada por Bruna ao justificar: “porque eu estudo no PETI, uma aula de reforço e as vezes quando não tem atividades a gente brinca”, a sua ausência nas “lidas da roça” possibilitam pensar sobre o impacto desses programas em áreas rurais marcadas pelo empobrecimento e alto índice de analfabetismo.

Embora o trabalho doméstico tenha sido um referencial predominante na socialização das jovens rurais, desde a infância, é a presença no espaço escolar, historicamente negado às mesmas, que é reivindicado como *locus* para a aprendizagem. Muitas jovens sofreram um processo de socialização que as preparava para a desvantagem, com expectativas de escolarização e profissionalização menores do que os rapazes. Em muitas localidades rurais, a aprendizagem das “primeiras letras” era privilégio dos meninos e rapazes, o que reforçava o aspecto segregador da condição de vida das mulheres.

É possível que a insatisfação de muitos lavradores com o retorno obtido da “labuta penosa na roça” fortaleça o empenho das famílias para garantir a permanência dos filhos/as na escola.⁸ Também as demandas colocadas pelo mercado de trabalho em torno da valorização da escola e

⁸ As entrevistas realizadas com as famílias rurais sobre a inserção dos/das filhos jovens no mundo da roça possibilita compreender essa questão. A fala de um morador do Distrito que tem filhos na escola, quando solicitado a falar sobre o trabalho na família, é bastante ilustrativa “criança, pessoal novo hoje, por causa do estudo não faz parte de trabalhar na roça, porque sabe que você não pode tirar um jovem novo pra poder adoecer, pra colocar em roça pra atrapalhar os estudo dele. Mas sempre a família da gente, o homem, a mulher que são lavradores, sempre é seguro no cabo do arado mesmo”. Entrevista com Senhor Quitério, em julho de 2008, linhas 116-120.

a possibilidade de ampliar o capital cultural constituem-se como elementos motivadores para essas famílias.

Considerações finais

O movimento que “As meninas que sonham” fazem em torno da educação escolar é marcante. No momento em que são solicitadas a falar sobre o trabalho na roça, apresentam a sua condição de estudante em tempo integral como aspecto carregado de sentido. A escola figura como espaço central e demarcador da rotina das jovens. São as atribuições da vida escolar que ganham a atenção delas, o que permite pensar também no papel exercido pelas famílias rurais no que se refere à garantia das condições de estudo dos filhos.

Esse movimento também marca as orientações coletivas dos/das jovens que vêm de longe, pois apresentam a escola como espaço que determina a relação circunstancial estabelecida com o trabalho rural. E aí chama a atenção que essa proposição não é feita apenas pelas moças, mas sobretudo pelos rapazes, que nesse contexto não são retirados da escola para servir ao mundo da roça. Estes deixam claro a sua condição de estudante, sobretudo a partir da explicação de Carlos – “eu to estudando” –, o que reforça a nova tendência no que concerne à escolarização dos rapazes. Ao contrário de épocas passadas, os rapazes têm permanecido na escola por mais tempo, o que os diferencia de outros que constroem os projetos de futuro em consonância com o mundo agrícola.

Para esses rapazes, essas projeções estão ligadas à aquisição da cultura escolar. Um aspecto que também singulariza “Os/as jovens que vêm de longe” diz respeito à divisão social do trabalho nas famílias rurais. O processo de socialização desses/as jovens acontece a partir da definição dos lugares de rapazes e moças nos espaços da casa e do roçado. As atribuições de cada um estão definidas de forma sólida e aparentemente sem conflito, pois os/as jovens não demonstram resistências quanto aos papéis definidos para cada um.

A ampliação da escolaridade de moças e rapazes residentes em áreas rurais de pequenos municípios brasileiros deve perpassar as discussões sobre a educação do campo, gestadas em vários espaços formativos. Surge o desafio de ofertar uma educação que, além de contemplar os saberes, a memória coletiva e a positivação dos processos identitários no meio rural, possibilite também aos/às jovens o diálogo com a realidade mais ampla.

Também é preciso considerar o impacto e significado atribuídos a programas educativos como o PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil), a instituições como o Conselho Tutelar da Infância e do Adolescente, aos programas Bolsa Escola e Bolsa Família, pelos/as jovens rurais, sobretudo no que se refere à relação estabelecida com a escola. A existência desses programas parece transcender as necessidades de sobrevivência da população, uma vez que a referência feita a estes aponta outros elementos que modificam o cotidiano desses sujeitos, especialmente no que concerne à relação com o trabalho rural.

A reivindicação por uma educação pública de qualidade está ancorada também na memória da exclusão, abandono e segregação que marcou a existência de homens e mulheres do meio rural, durante muitos anos. O desenvolvimento do campo demanda uma política educacional que compreenda e atenda a diversidade e amplitude inerente a este território. Propõe ainda o reconhecimento do sujeito campestino como protagonista propositivo de políticas e não como beneficiários e ou usuários.

Referências

ABRAMOVAY, Ricardo et al. Dilemas e estratégias dos jovens rurais: ficar ou partir. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 236-271, 2004.

ALVES, Maria Zenaide; DAYRELL, Juarez. Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 02, p. 375-390, abr./jun. 2015.

BOHNSACK, Ralf; WELLER, Wivian. O método documentário e sua utilização em grupos de discussão. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 11, n. 2, p.19-38, mar./ago. 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A partilha da vida**. São Paulo: GEIC/Cabral, 1995.

CARNEIRO, Maria José. Juventude rural: projetos e valores. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.). **Retrato da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 243-261.

_____. O ideal rurano: campo e cidade no imaginário de jovens rurais: In: SILVA, Francisco Teixeira da et al (Org). **Mundo rural e política**. Rio de Janeiro: Campos/Pronex, 1998. p.95-117.

CASTRO, Elisa Guaraná de. As jovens rurais e a reprodução social das hierarquias. In: WOORTMANN, Ellen F.; MENACHE, Renata; HEREDIA, Beatriz (Org.). **Margarida Alves: coletânea sobre estudos rurais e gênero**. Brasília: MDA, IICA, 2006. p.245-277.

_____. Fronteiras invisíveis: aproximações e distâncias entre ser jovem no campo e nas cidades no Brasil. In: PINHEIRO, Diógenes; NOVAES, Regina; VENTURI, Gustavo; RIBEIRO, Eliane (Org.). **Agenda Juventude**

Brasil: leituras sobre uma década de mudanças. Rio de Janeiro: Unirio, 2016. p. 61-102.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - **IBGE**. Municípios brasileiros, 2011. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 4 abr. 2011.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. 2 ed. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003.

PEREIRA, Jorge Luiz Goes. Entre campo e cidade: amizade e ruralidade segundo jovens de Nova Friburgo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, vol.12, n. 1, p.322-351, 2004.

STROPASOLAS, Valmir Luiz. **O mundo rural no horizonte dos jovens**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.

VEIGA, José Eli da. **Cidades imaginárias:** o Brasil é menos urbano do que se calcula. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

VIEIRA, Rosângela Steffen. Tem jovem no campo! Tem jovem homem, tem jovem mulher. In: WOORTMANN, Ellen Fensterseifer; MENACHE, Renata; HEREDIA, Beatriz (Org.). **Margarida Alves:** coletânea sobre estudos rurais e gênero. Brasília: MDA/ IICA, 2006. p. 195-214.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel (Coord.). **Juventude rural:** vida no campo e projetos para o futuro. Recife, 2006. Relatório de Pesquisa.

WEISHEIMER, Nilson. Sobre a invisibilidade social das juventudes rurais. **Desidades**, Rio de Janeiro, n.1, p. 22-27, ano 1, dez. 2013.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias da pesquisa**

qualitativa em educação: teoria e prática. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 54-66.

WELLER, Wivian. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 7, n.13, p. 260-300, jan./jun. 2005.

ZAGO, Nadir. Migração rural-urbana, juventude e ensino superior. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, p. 61-78, jan./mar. 2016.

Feminismo e processos de Inclusão na Escola Contemporânea

Natali Esteve Torres⁹

Fabiane Adela Tonetto Costas¹⁰

Introdução

Ao longo da história, mulheres de todo mundo se rebelaram contra uma condição de opressão estabelecida culturalmente. Várias designações podem ser utilizadas para se referir a deferentes formas de opressão das mulheres na história, aqui será compreendida através da perspectiva de gênero, que significa perceber que existem relações hierárquicas de poder entre homens e mulheres nos contextos sociais, através da criação de diferentes padrões de comportamento (BIGLIA, 2007).

Para que esse sistema hierárquico seja mantido são engendrados culturalmente diversos mecanismos de opressão, como por exemplo, os mitos prescritivos sobre a feminilidade, que cria um estereótipo de mulher subalterna; a constituição de uma sociedade que se desenvolve baseada em núcleos familiares que se considera a mulher como propriedade. Ainda como mecanismos de opressão, oferta-se uma educação que tende a mostrar a ideia de incompletude da figura

⁹ Doutoranda em Educação, UFSM. E-mail: natali_esteve@hotmail.com

¹⁰ Doutora em Educação, UFGRS. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Educação e Inclusão, UFSM.

feminina, criando o desejo de uma família mononuclear, mesmo que para isso seja necessário abdicar de desejos individuais; a normatização da maternidade, onde é naturalizado a realização do trabalho doméstico pela mulher e implica nas suas condições de trabalho e remuneração; e também a ‘coisificação’ dos corpos tendo que manter um determinado padrão estético (BIGLIA, 2007).

Buscou-se, através deste estudo olhar para a escola contemporânea inserindo o movimento social feminista como mais um dispositivo presente nessa maquinaria, refletindo brevemente as contradições da escola contemporânea que ao mesmo tempo que abraça o discurso do ‘politicamente correto’ insere a discussão feminista em uma perspectiva neoliberal e também se configura como uma ferramenta de contenção, produzindo corpos úteis dentro da nossa cultura e reforçando os papéis que precisam ser desenvolvidos dentro dessa lógica.

Assim, direciona-se o olhar para a análise de como os discursos procuram amarrar esses contextos que emergem dentro da instituição escola através da linguagem, nomeando-os, trazendo-os para o lugar seguro do discurso em suas tentativas de compreender essas múltiplas identidades no espaço escolar.

Método

De acordo com Minayo (2009) o percurso metodológico representa o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem

da realidade, ou seja, inclui o método, os instrumentos de operacionalização e a experiência do pesquisador. Portanto, a pesquisa sendo atividade básica da ciência e necessitando de um rigor metodológico, precisa inicialmente partir de um problema, segundo a autora “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido inicialmente um problema da vida prática”, assim este estudo, antes de um problema intelectual, surge de um problema real e nele encontrou suas razões e objetivos.

Como percurso escolhido a pesquisa será do tipo bibliográfica, que de acordo com Gil (2010) trata-se de uma pesquisa que é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Uma das vantagens desse tipo de estudo é o fato de permitir ao investigador a cobertura de fenômenos de uma gama muito mais ampla do que outros formatos de pesquisa, e como nosso objeto – Feminismo e processos de inclusão na escola contemporânea – representam temáticas amplas e presentes em diferentes contextos, seria possível, através deste formato delinear alguns apontamentos.

A pesquisa bibliográfica, assim como qualquer outra, também envolve um processo de etapas, de acordo com GIL, 2010 seriam elas (a) seleção do tema, (b) levantamento bibliográfico preliminar, (c) formulação do problema, (d) elaboração do plano provisório do assunto, (e) busca das fontes, (f) leitura do material, (g) fichamento, (h) organização lógica do assunto e (e) escrita final.

Após a localização dos materiais efetuou-se a leitura. Inicialmente uma leitura exploratória, que tem por objetivo verificar em que medida a obra interessa a pesquisa (Gil, 2010). O autor compara esse momento como a expedição de um explorador a uma terra desconhecida, assim, nessa aventura teórica, realiza-se esse primeiro contato com as obras, organizando e revendo o material que já disponibilizava das disciplinas mencionadas.

Posteriormente, foi realizada a leitura seletiva, que embora não seja definitiva, é mais aprofundada e seleciona o que de fato interessa ao pesquisador. Por fim, a leitura analítica, feita com caráter definitivo, pois possibilita a obtenção de respostas para o problema de pesquisa.

A leitura analítica, de acordo com Gil (2010), pressupõe os seguintes momentos: (a) a leitura integral da obra ou do texto selecionado, para que o pesquisador possua uma visão do todo. (b) a identificação das ideias chaves. (c) a hierarquização das ideias, ou seja, distinguir o que é principal do que é secundário na obra ou texto. (d) A sintetização das ideias, onde o pesquisador recompõe tudo que foi decomposto nas etapas anteriores tendo em mente o seu problema de pesquisa

Referencial teórico e discussão dos resultados:

I – O Movimento Feminista – Breve histórico:

A história brasileira, assim como a latino-americana, aponta para uma estreita relação entre a luta das mulheres e os processos de

mudanças econômicas e sociais, tratamos, portanto, de avanços graduais, pois a história da conquista de direitos das mulheres se dá em um outro tempo e de forma, sempre posterior a dos homens e determinados por questões raciais e classistas. Não foram poucos os casos de mulheres que lutaram por liberdade e emancipação, nem poucos os exemplos que grandes mulheres que estiveram presentes efetivamente em fatos marcantes da história, embora a maioria de seus nomes sequer seja mencionado nos registros e acabe caindo no esquecimento.

Seria possível mencionar uma infinidade de mulheres escondidas sob as sombras da história que tiveram atuações fundamentais nos processos históricos que nos permitem ter o mundo que temos hoje. Determinados períodos históricos foram especialmente delicados para mulheres, como é o caso da Inquisição, na Idade Moderna, que matou inúmeras pessoas, grande parte mulheres, acusadas por bruxaria em função de lidar com ervas e plantas como a Ditadura Militar no Brasil, por exemplo.

A história do movimento de mulheres que teorizaram e construíram a base de lutas contra a opressões estruturais (capitalista e patriarcal) costuma ser contada em ondas. Existem críticas em relação a esse modo de contar o movimento, porém, para fins didáticos, apresentaremos brevemente o que foram essas ondas como nos apresenta a literatura.

O movimento feminista tem suas origens por volta de 1917 na Inglaterra, com as reivindicações de direitos civis, mais especificamente o voto feminino. Nas próximas décadas irá se consolidar enquanto teoria crítica, tendo um berço estritamente liberal nas suas primeiras produções e ampliando-se ramificando em diferentes vertentes.

A Inglaterra do período sufragista tem suas principais reivindicações fundamentadas nas ideias iluministas de John Locke e Rousseau, que embora sejam em sua essência de igualdade de todos perante a lei, foi necessário a reivindicação ao direito, pois esse ‘todos’, mesmo revolucionário nesse momento histórico, representava uma camada bem seleta socialmente.

As *suffragettes* (como ficaram conhecidas) promoveram grandes manifestações, principalmente em Londres, fizeram greves de fome, foram presas diversas vezes, perderam seus empregos, a guarda dos filhos, entre outras medidas possíveis para época. As reivindicações pelo sufrágio feminino, marcam o que a literatura conhece por primeira onda do movimento feminista.

A segunda onda do movimento feminista é marcada pela intensa produção de teoria dentro do movimento. As produções da segunda onda do feminismo que alicerçaram o campo de estudos feministas, foram em suma, muito importantes para pensar o espaço da mulher na sociedade e teorizar a opressão seja no espaço público e privado.

Se a Inglaterra representou um ponto de partida e efervescência da primeira onda, os Estados Unidos podem ser considerados esse local

para o alicerce da segunda. Nesse momento mais do que posicionar a mulher enquanto sujeito de luta, viu-se a necessidade de teorizar a opressão. As luzes da teoria que estava sendo construída voltam-se para a mulher como um sujeito socialmente construído, discutindo as relações de poder que estavam submetidas e questões relacionadas ao público e privado.

Simone de Beauvoir, filósofa francesa, rompe o silêncio que é destinado às mulheres da época com a obra *O Segundo Sexo* (1949). A obra foi importante para fundamentar a teoria feminista, atacando a opressão biológica que coloca a mulher desde o nascimento em condição de inferioridade e esta condição é reforçada social e culturalmente, situando a liberdade das mulheres.

A *Mística Feminina* de Betty Friedan, publicado em 1963, é considerada por muitos, a obra que abriu a segunda onda do movimento feminista. Nela, a autora questiona a ideia do “destino traçado” da mulher. Em um momento em que no mundo inteiro ocorria um bombardeio de produtos, especialmente eletrodomésticos produzidos para mulheres, que em sua maioria eram donas de casa, como se sua condição de domesticidade fosse algo dado sem perspectivas de mudança.

Um dos argumentos que Friedan (1963) irá desenvolver na obra é “o problema que não tem nome”, expressão utilizada para descrever a condição de mulheres (brancas, casadas, classe média, universitárias) que queriam algo mais da vida do que meramente ser donas de casas e

boas esposas. A obra de Friedan, ao longo dos anos foi criticada, não porque sua análise seja irrelevante, mas porque limitava-se a uma emancipação muito relacionada a cargos profissionais e invisibilizava diversos grupos de mulheres que naquele momento não tinham acesso a tais discussões. Mesmo assim, a obra continua servindo como parâmetro para discutir o feminismo dentro de algumas vertentes.

O Mito da Beleza, de Naomi Wolf (1991) buscou abordar a mudança de paradigma de opressão, ou seja, a mulher que na década de 60 é transformada em um sujeito de consumo, especialmente de produtos que reforçam a ‘condição feminina’ de certa forma adquire um novo espaço no mundo do trabalho. Wolf (1991) defende que a criação do mito da beleza vem como uma contrarreação à reação feminina de emancipação. A mulher do seu tempo não está mais destinada a ser dona de casa e algo precisa ser imposto para que a ela volte a uma posição de fragilidade e dependência.

Em um período de expansão dos meios de comunicação e veículos de informação há uma divulgação pesada em torno da beleza enquanto padrão, é construída a ideia de que a mulher não é bonita porque não quer, pois existem diferentes formas (consumo) dela atingir esse padrão. O mito da beleza trata sobre poder, poder de uma estrutura sobre a mulher, uma vez que mesmo fora de casa ou emancipada das obrigações domésticas a busca pela beleza vai acompanhá-la além de transformá-la em uma figura interessante dentro do capitalismo, pois torna-se consumidora constante da indústria da beleza. Nesse mesmo

período se desenvolve o ‘mito da feminista feia’, ou seja, se utiliza do que é mais importante para as mulheres (ser bonita) para afastá-la de qualquer forma de luta e questionamento dessa ordem imposta.

É possível, dentro da argumentação de Wolf (1991), relacionar o mito da beleza e o mundo do trabalho, uma vez que empresas possuem o direito de estabelecerem a ‘qualificação da beleza profissional’ (QBP) colocando padrões para que mulheres possam ou não ter determinados cargos. Outra consequência desse mito é a ‘prisão econômica’ que a mulher fica submetida, pois, quanto maior seu grau de ascensão profissional maior a demanda de gastos com mercadorias relacionadas a ‘beleza’, ela passa a adquirir um maior poder aquisitivo e ao mesmo tempo sua posição a impõe maior consumo.

Ainda sobre as consequências sociais do mito da beleza é possível mencionar o empobrecimento econômico, o cansaço e desânimo inclusive para se organizar contra essa estrutura. Uma das mais graves consequências em termos psicológicos é redução do amor próprio através de um sentimento de culpa, autovigília, punição, insegurança, entre outros.

A terceira onda do feminismo surge no intuito de retalhar a segunda, principalmente com o surgimento do feminismo negro. Hooks (2015) afirma que nos Estados Unidos o feminismo não surgiu a partir das mulheres que são mais vitimadas pela opressão machista, essas são em sua maioria silenciosas e que o fato de aceitarem suas condições de sem

questionamento ou organização como se fosse uma sina é o que as torna mais vítimas.

O “problema sem nome” de Friedan (1963) é questionado, pois grande parte da teoria que foi construída nas últimas décadas invisibilizaram diversos grupos de mulheres, sem que fosse feito um recorte de classe e raça dentro da teoria. A emancipação da mulher branca, classe média, universitária, previa uma outra mulher, em sua maioria negra, pobre com baixa escolarização tomando seu lugar nas atividades domésticas.

Hooks (2015) questiona o fato de Friedan (1963) nunca se perguntar se as donas de casa, brancas e classe média seriam realmente um ponto de referência para se analisar os impactos sociais do sexismo e critica o racismo que até então abundava nos textos das feministas brancas reforçando suas supremacias e negando a possibilidade das mulheres se conectarem politicamente cruzando fronteiras étnicas e raciais (HOOKS, 2015).

Assim, esse momento é marcado essencialmente pela inserção de raça e classe como critérios de análise dentro da teoria feminista. A mulher da segunda onda não é a mesma da terceira, outros seguimentos sociais começam a integrar e construir o movimento, mulheres negras, mulheres lésbicas, bissexuais, transexuais que sofrem diferentes opressões. É um período marcado pela ramificação do feminismo; feminismo liberal, radical, marxista, feminismo negro, feminismo interseccional.

Com a ascensão desses outros grupos, a própria história do feminismo passa a ser questionada, uma vez que apenas mulheres brancas são mencionadas nas conquistas históricas do movimento. Davis (2016) menciona a significativa participação do movimento negro na luta pelo sufrágio em diferentes partes do mundo, movimento que ocorreu atrelado as lutas abolicionistas.

O movimento feminista da terceira onda passa a se organizar de modo que mais do que atingir altos cargos, grandes salários ou ser uma mulher de sucesso, autoconfiante e com liberdades individuais analisando estruturalmente a sociedade a partir de um viés capitalista e patriarcal que inclua classe, raça, sexualidade, etnia como pontos cruciais da análise.

O Feminismo interseccional irá falar sobre essas opressões às mulheres que se cruzam. Na sociedade estruturada pelo capitalismo e patriarcado, uma mulher sofre opressão por ser mulher, enquanto uma mulher negra, por ser mulher e por ser negra, e assim, diferentes opressões que marginalizam mulheres de diferentes formas. Percebe-se nos últimos anos a ramificação da discussão feminista no sentido de “abrigar” esses sujeitos que estão fora, mais sujeitos são narrados de forma diferentes dentro do movimento e pelas próprias particularidades da sua experiência social.

Considerando o contexto histórico e social que vivenciamos na terceira onda, onde há a ampliação do olhar do movimento e da construção teórica para outros sujeitos dentro do feminismo e a partir

do conceito de interseccionalidade de Crenshaw (2002) observa-se neste estudo as diferenças dentro da diferença. Segundo a autora, “a interseccionalidade nos oferece uma oportunidade de fazermos com que todas as nossas políticas e práticas sejam, efetivamente, inclusivas e produtivas” (CRENSHAW, 2002, p.16).

Ao olharmos isoladamente para alguns fatos marcantes do movimento temos a sensação que isso nada tem de relação com a escola, porém, a luta que consiste em tentar reverter a lógica imposta, ataca diretamente as instituições que mantêm e dão continuidade a essa ordem. A escola, assim como a igreja se configuram como esses dispositivos sociais que preservam ao mesmo tempo que cedem a pequenas pressões externas e transformam as em algo útil para a lógica neoliberal.

Aprofundaremos essa discussão no que tange a escola especificamente, porém, como exemplo, podemos citar a luta pela igualdade de direitos de trabalho. A escola não propaga mais a ideia de uma mulher que não trabalha, pelo contrário, incentiva essa prática, porque economicamente é favorável que mais membros da família trabalhem. O que podemos pensar, portanto, é que a escola só se deixa afetar por aquilo que provém de uma ordem estrutural até o ponto que não rompa com os valores econômicos vigentes.

II - A Educação – a escola e a inclusão na contemporaneidade.

A educação, historicamente tem seu sentido atrelado com a escolarização. Embora, a educação consista em um campo muito mais amplo, a educação que não é escolar é refutada, uma vez que não contribui para a formação do cidadão útil. A escola ganha o status na contemporaneidade de uma instituição quase que natural a própria existência humana, tamanha a naturalização dela na sociedade.

Corrêa e Preve (2011) observam a educação a partir do conceito de biopolítica de Foucault e amarra essa formação do “sujeito útil” com a constante contenção do corpo como principal prática da educação escolarizada. “Aprender antes de ser assimilação de conteúdo, implica num exercício constante e invariável de imobilização do corpo”. O aluno, independente do conteúdo que esteja trabalhando, cálculos, escrita, leitura, biologia, antes de tudo, está (ou deveria estar) fixado em uma carteira.

A imobilização pode ser tomada como ação que quer retificar e conter o inédito de cada vida em favor da proliferação de mensagens e da eliminação do silêncio, do vazio que suscita a atualização das forças de invenção; não é, no entanto, imobilidade — esse limite inatingível e sequer desejável pelas táticas de governo — é, antes, ação na busca de um equilíbrio ideal entre o que é permitido e o que não é; de conter o possível numa espécie de coreografia dos movimentos do corpo e do pensamento. Imobilização forjadora da vida como depósito das esperanças de uma sociedade justa, construída sobre a triste existência de esposas, maridos, filhos, funcionários, gente de bem, bandidos, são e doentes, loucos e

normais, chefes de família e dependentes, assalariados e desempregados, Vips e miseráveis, incluídos e excluídos (CORREA e PREVE, 2011, p. 187).

O fato de conter o inédito de cada vida em favor de suscitar as forças da invenção diz respeito a educação como um todo, mas de forma mais acentuada em relação às pessoas que não estão dentro da lógica da normalidade. Qual a principal prática escolar com esses sujeitos se não conter o inédito de suas vidas? Porque é tão frequente ouvirmos queixas de professores que dizem não estarem preparados para tal função? Quem sabe seja porque esses sujeitos escapam às técnicas de contenção e não se sentam, não ouvem, não atendem ao projeto de sujeito útil destinados a eles.

Construímos essa lógica a partir de um discurso de que todos possuem direito a educação, atrelamos a educação a educação escolar, apressamo-nos em dar um nome para todos aqueles que não existem na linguagem, colecionamos diagnósticos e laudos médicos em nossas pastas de professores, criamos e defendemos inúmeras intervenções que viabilizem essa imobilização, e, fracassando, dizemos que a educação está em crise para justificar os insucessos.

Enquanto professores e pesquisadores que se ocupam de tais questões, vivenciamos diariamente a contradição de uma escola que imobiliza, contém o inédito de cada vida e ao mesmo tempo se apresenta como instituição salvadora, única possível de dar uma vida aos moldes construídos pela nossa cultura. Desse modo, o segundo ponto que

destaco da escrita de Corrêa e Preve (2011) está diretamente associado a escola e cultura quando menciona:

Imobilização forjadora da vida como depósito das esperanças de uma sociedade justa, construída sobre a triste existência de esposas, maridos, filhos, funcionários, gente de bem, bandidos, são e doentes, loucos e normais, chefes de família e dependentes, assalariados e desempregados, Vips e miseráveis, incluídos e excluídos. (CORRÊA e PREVE, 2011, p. 188)

Temos aí a segunda contradição que apontamos da escola contemporânea. A busca de continuar apresentando-se como salvadora, dentro do discurso do politicamente correto e ‘comprar’ pautas advindas dos movimentos sociais, visto que sua base está fundamentada na responsabilidade de manter essa cultura estabelecida do que acreditamos ser esposa, marido, são, doente, pessoa de bem ou bandido e tudo que couber no discurso.

As práticas que escapam a imobilização proposta pela escola, caminham na contramão do que está instituído. Quando, em determinado momento uma situação X torna-se insustentável socialmente, a escola salvadora abraça a questão, criando estratégias e discursos para retornar ao seu lugar de conforto. Isso se dá, por exemplo em relação ao machismo, racismo, ou qualquer opressão de cunho social que seja. O que parece é que isso acaba sendo ressignificado no chão da escola em um sentido quase que festivo e não crítico frente a esses assuntos, explorando pouco a criticidade dos estudantes em relação às

estruturas sociais que produzem determinados comportamentos dentro de uma cultura.

Para pensar a situação da mulher na sociedade contemporânea, busco pensar a produção dessa mulher dentro da instituição escolar e separar a ideia de formação do sujeito útil mencionada numa perspectiva do que é um sujeito útil feminino e masculino em nossa cultura. Pinto (2010) se utiliza de Foucault para pensar a inclusão e exclusão das mulheres nos espaços de poder. Trata-se da aula, no Collège de France, de 15 de janeiro de 1975. Nela, Foucault exemplifica historicamente, dois modos do exercício do poder: o que se constituiu frente a tentativa de controlar a lepra e o que se constituiu frente a peste bubônica, ambos na Europa. Primeiro descreve a ação em relação à lepra na Idade Média.

A exclusão da lepra era uma prática social que comportava uma segregação rigorosa, um colocar à distância, uma regra de não-contato entre um indivíduo (ou grupo de indivíduos) e outro. A rejeição destes indivíduos em um mundo exterior, confuso, para lá dos muros da cidade, para lá dos limites da comunidade (FOUCAULT, 1999, p. 41).

Já em relação a peste bubônica, o autor relata que as cidades foram divididas em distritos, os distritos foram divididos em bairros e esses bairros foram isolados em ruas e, em cada rua, havia vigantes, em cada bairro havia expectores e em cada cidade, havia um governador eleito com o propósito de vigilância. Nessa metáfora, Foucault afirma que no caso da lepra houve exclusão, em contrapartida, na da peste bubônica, inclusão, pois não se trata mais de caçar o outro,

mas pelo contrário se trata de estabelecer e produzir presenças esquadrihadas.

Para pensar a situação da mulher na escola, com essa metáfora podemos comparar o caso da lepra com os anos iniciais da escola, onde a mulher foi excluída, lhes foi negado o direito a existência dentro desse espaço como a tantos outros que lhes seria negado ao longo da vida. Presa ao confinamento doméstico, a mulher era ‘expulsa dos muros da cidade’ no que tange a espaços públicos e conformava-se com tal situação.

O avanço do movimento feminista e inconformidade com essa situação que se deu ao longo dos anos, seja no âmbito cultural, político e de participação redireciona a mulher para ‘espaço da quarentena da peste bubônica’. Não há mais a retirada dos sujeitos dos muros da cidade, há uma inclusão destas em todos os espaços no intuito de esquadrihar suas presenças.

Voltamos então para a instituição escolar e formação do corpo útil culturalmente, visto agora a partir de uma perspectiva da entrada desses sujeitos no espaço escolar (presenças esquadrihadas). Espaço que reforça, através dos discursos desde a infância o que é ser mulher dentro dessa cultura.

Partimos então da educação infantil, um espaço a priori, menos engessado no que concerne à escola de modo geral. Nesse período do desenvolvimento, primeiros anos de vida, a escola, enquanto espaço de regulação e aprendizagem caminha lado a lado com o cuidado. A maioria

das pessoas que desempenham essas funções, são mulheres, diretoras, professoras, funcionárias, chamadas inúmeras vezes de “tias”, desempenham um papel quase que substitutivo a figura materna, a quem nossa estrutura patriarcal destinou o papel de cuidar.

Assim, nesses anos, mesmo que menos engessados, escancara-se a busca pela feminilidade e contenção do corpo feminino. As prateleiras de brinquedos, bonecas, bolsas e fantasias de princesas, as histórias infantis, contos de fadas clássicos, sem figuras femininas como protagonistas e na maioria das vezes personagens completamente passivos aos acontecimentos, os filmes e maior tolerância à fuga do estabelecido enquanto parâmetros de comportamento para meninos do que para meninas.

Não é comum a surpresa de professoras ao verem meninas que correm mais, fazem mais bagunça, são agressivas e falam alto, pois desde o nascimento não é essa a menina que se espera culturalmente. É possível cair na ilusão de que se modificarmos os poucos exemplos citados ocorreriam transformações, mas retoma-se o fato da escola desempenhar e ser destinada a essa função, conter e embora existam estratégias, na maioria das vezes elas estão no campo da celebração, do festivo e não no da ruptura de paradigmas.

Essa instituição é o marco decisivo da sociedade disciplinar na produção de corpos úteis e se constitui, quase que simultaneamente, como estratégia biopolítica. Nesse sentido, não perde, na atualidade, sua força, por mais que se propale a sua crise. Pode-

se dizer que a escola se constitui como instância básica da produção de subjetividade no contemporâneo na medida em que é a única instituição que tem a seu favor a obrigatoriedade, cada vez mais acentuada e reforçada, da participação de todas as crianças e jovens (CORRÊA e PREVE, 2002, p. 187).

Seguimos, portanto, nossa breve mirada sobre a instituição escolar e nos deparamos agora com os anos iniciais. O engessamento do corpo é mais visível nesse período, quase que crucial para de estabelecer as aprendizagens que são próprias da escola: ler, escrever, calcular, aprender assuntos determinados por outros sujeitos e que são “impossíveis” de serem internalizados caso não haja a concentração necessária.

Alguns, podem olhar para esse momento e ver resquícios de mudança, seja na forma de conter esses sujeitos, seja nas relações de gênero estabelecidas, porém, é importante observar atentamente como o projeto neoliberal se apropriou do discurso feminista para legitimar ações que beneficiam esse projeto econômico social. É o que observa Frazer (1963) ao analisar a crescente massificação do feminismo paralelo a consolidação do neoliberalismo. Segundo a autora, as pautas que até então buscavam romper com estruturas sociais, como por exemplo, a desigualdade salarial, críticas ao assédio sexual, ao tráfico sexual, entre outras, tornaram-se altamente apoiadas no nível do discurso, porém, nas práticas não foram alteradas, e isso se dá devido ao fracasso da transformação das instituições.

E isso não acontece porque a cultura muda e as instituições não, mas porque o projeto neoliberal se apropria de algumas pautas e cria a aparente ideia de progresso, de melhora, deslocando o eixo da injustiça e ramificando o movimento muito mais de forma identitária do que coletiva. Assim, são cada vez mais frequentes os relatos de professoras que propõem nas escolas projetos de igualdades de gênero, de empoderamento de mulheres e naquelas práticas que fogem aos nossos planejamentos e relatos encontram-se a reprodução dessa cultura fortemente arraigada nas nossas práticas e discursos.

Cenci e Costas (2014, p.202) afirmam que “as aprendizagens são mediadas por outras pessoas do grupo cultural o que vão possibilitando a atribuir sentidos e significados ao universo que a rodeia.”. Portanto, o desenvolvimento dos processos cognitivos acontece nesse processo de aprender as coisas e aprender o mundo. De acordo com as autoras, os processos de desenvolvimento interno são dependentes das relações externas, isto é, antes de transformarem-se em funções psicológicas superiores as relações foram mediadas externamente por outras pessoas ou artefatos culturais. Por isso a relevância de refletir acerca dos comportamentos e papéis de gênero perpetuados dentro da instituição escolar.

Ao chegarmos nos anos finais do ensino fundamental e posteriormente Ensino Médio, esses papéis de gênero possivelmente já estão fortemente consolidados, pelo menos em sua base, os projetos de sujeito útil estão fortemente ligados a um sujeito empreendedor, que

organiza seu futuro de forma com que dependa o mínimo possível do Estado. Não que as práticas que estabelecem papéis de gênero se minimizem, pelo contrário, elas continuam intensas desde os discursos das professoras, livros didáticos, conteúdos programáticos. O corpo, agora está mais contido, capaz de peripécias desumanas em nome desse projeto de sujeito, seja passar horas a fio estudando para entrar na Educação Superior até longas jornadas de empregos e processo de escolarização.

A Reforma do Ensino Médio exemplifica muito a lógica que está por traz da educação escolar e a aparente ideia de um sujeito que ‘realiza suas escolhas’ curriculares e profissionais de acordo com suas ‘aptidões’, porém sabemos que essas aptidões estão na égide do que é útil dentro cultura.

Se olhássemos para as tabelas de ‘escolhas’ profissionais e fizéssemos um estudo mais aprofundado, poderíamos observar com maior clareza o quanto esse projeto da escola é bem sucedido, colocando mulheres em profissões que estejam mais ligadas ao cuidado (educação e áreas da saúde, em exceção da medicina, profissão com alto status social que foi roubada da mulher no período da inquisição) enquanto os cursos com maior concentração de homens são cursos que envolvem processos de criação, gestão e profissões com maior status social, ou seja, reforçando e perpetuando a lógica imposta.

Se observarmos mais especificamente negras ou mulheres com deficiência, por exemplo, temos grupos que se inserem na escola, mas a

estas, a metáfora da lepra ainda lhes é presente em diversos aspectos da sua vida, pois representam uma parcela de mulheres oprimidas de diferentes formas com o atenuante da deficiência ou da identidade racial, tendo muitas vezes suas epistemologias negadas e todos os estereótipos que suas identidades acarretam.

Sabe-se que a inserção da mulher na academia foi resultado de um processo histórico e de lutas, no Brasil. A permissão para o ingresso da mulher na Educação Superior se deu no final do século XIX, porém sua participação expressiva acontece apenas na expansão que ocorreu em 1970. O caminho da pessoa com deficiência ao Ensino Superior ainda é mais recente e está estabelecido quanto Política Pública apenas em 2012 no Brasil pela lei de cotas. A ilusão de que romper barreiras físicas representam emancipação das mulheres esconde uma perversa forma de esquadrihar suas presenças, regulando-as, agora, no espaço acadêmico, dentro daquilo, que ainda lhes é permitido acessar.

Considerações finais:

Hooks (2013, p. 245) ao se referir às diferenças dentro da sala de aula comenta que “desde o Ensino Fundamental, somos todas encorajadas a cruzar o limiar da sala de aula, acreditando que estamos adentrando um espaço democrático - uma zona livre onde o desejo de estudar e aprender nos torna iguais”. Esse lugar de igualdade que a educação foi historicamente colocada, precisa ser no mínimo questionado se observarmos os percursos históricos de acesso que

alguns grupos enfrentaram e enfrentam para integrar as instituições de ensino.

Ao olhar, tanto sobre o movimento feminista e sua análise sobre as estruturas sociais quanto para a escola contemporânea, propomos pensar novos territórios da escola a partir de uma perspectiva de igualdade de gênero. Frente as estreitas possibilidades oferecidas pela escola realizamos micro transformações em um terreno que nos escapa e quase não pode ser narrado: as fugas.

Foucault sempre se negou a produzir previsões e programas, esses tão cultivados objetivos do fazer científico moderno. Seu trabalho histórico mostra as injunções entre saber, poder e subjetividade e, com isso, é possível ir até onde se exercem as forças que nos abrem, nos forçam a um pensamento ativo e afirmativo. Pensar o até aqui não pensado, de modo a traçar – agora com Deleuze – linhas de fuga. Não mais a busca histórica das origens no passado, tampouco prospecções que fixariam no futuro modos de vida já sabidos. Mas fugas: desafiar no presente aquilo que nos tornamos em favor de nossas potências para nos tornarmos o que somos (CORRÊA e PREVE, 2011 p. 184).

“Desafiar no presente aquilo que nos tornamos em favor de nossas potências” (CORRÊA e PREVE, 2011 p. 184) é, possivelmente um dos maiores desafios do sujeito no espaço escolar. Sabe-se que quando se fala em estrutura, falamos em algo que dificilmente é modificado, necessita de um tempo considerável, de diferentes estratégias diárias. O machismo é estrutural, a identidade de uma mulher independente, com

dupla ou tripla jornada, capaz de desenvolver diferentes tarefas foi construída e é louvada pois está de acordo com o projeto neoliberal de sujeito útil, empreendedor, autônomo, que gere seu próprio conhecimento.

O que escapa a estrutura são essas fugas diárias possíveis dentro desse tempo e espaço que é a escola. É uma lenta, porém constante caminhada em direção as nossas potências. Quando refletimos, ou questionamos algo tão corriqueiro que está naturalizado, quando nos permitimos desnaturalizar as práticas e discursos tão antigos quanto nossa existência nesse espaço estamos propondo estratégias, quando vamos além do discurso do ‘politicamente correto’ e desvelamos possíveis objetivos que se escondem por trás das ideologias que nos são vendidas diariamente estamos atuando quase que de forma invisível na estrutura da instituição escolar.

Quando algo nos escapa do lugar seguro, quase que de forma invisível estamos abandonando um pouco do que somos e indo em direção as nossas potências. Entende-se que um olhar atento referente às desigualdades de gênero que possibilite um projeto social emancipador, não pode limitar-se à inclusão de mulheres nos espaços institucionais. A observação crítica que considere deficiência, gênero, raça, classe, geração também não pode acontecer no sentido de atomizar sujeitos e produzir diferenças dentro das diferenças, porém, deve acontecer para que se construa uma consciência coletiva em relação às desigualdades sociais e se crie mecanismos de combatê-los.

Referências:

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. 4ª Ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BIGLIA, B. Las estructuralidades de la violencia. In: BIGLIA, B.; MARTÍN, C. S. (Org.). **Estado de wonderbra: entretejiendo narraciones feministas sobre las violencias de género**. Barcelona: Virus Editorial, 2007.

CENSI, A. e COSTAS, F. A. T. Desenvolvimento da fala e das ferramentas de apropriação do mundo. In: SILUK, A. C. P.(Org.). **Atendimento Educacional Especializado: Processos de aprendizagem na universidade**. Santa Maria (RS), UFSM, 2014.

CORRÊA, G. C. e PREVE, A. M. H. **A educação e a maquinaria escolar: produção de subjetividades, biopolítica e fugas**. Sorocaba (SP): REU, 2011.

CRENSHAW. K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Tradução de Liane Schneider. **Revista de Estudos Feministas**. nº1. Ano 10. Santa Catarina. 2002.

DAVIS. A. **Mulher Raça e Classe**. Boitempo. 2016.

FRASER, N. O Feminismo, o capitalismo e a astúcia da história. **New Left Review**, n. 56, março-abril de 2009.

FRIEDAN. B. **A Mística Feminina**. Vozes Limitada. Petrópolis.(RJ);, 1963.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. Atlas. São Paulo, 2010.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir como prática para liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2013.

HOOKS, B. Intelectuais Negras. **Estudos feministas**. V.25. n 3. CFH/CCE n 25. 1995. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465/15035>> Último acesso em: 23 de maio de 2018.

HOOKS, B. **Mulheres negras, moldando a teoria feminista**. Título original do capítulo 1 de *Feminist theory: from margin to center*. 2ª Ed. Direitos autorais concedidos pela Cambridge, MA: South End Press. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Revisão da tradução por Flávia Biroli. 2015

HOOKS, B. **Mulheres negras, moldando a teoria feminista**. Título original do capítulo 1 de *Feminist theory: from margin to center* (2000, 2ª Ed.). Direitos autorais concedidos pela Cambridge, MA: South End Press. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Revisão da tradução por Flávia Biroli.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2013.

MINAYO. M. C. S. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis (RJ): Vozes. 2009.

PINTO, C. R. J. Feminismo, história e poder. **Revista de Sociologia Política**. Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010.

WOLF, Naomi. **O Mito da Beleza**. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

A pedagogia dos castigos nas legislações brasileiras: da avilte físico à correção moral

Milena Aragão¹¹

Palavras iniciais

Os castigos, quando observados numa perspectiva histórica, apresentam-se como atos comumente associados à dor física, de modo que a internalização das regras de conduta e a aprendizagem dos conteúdos de ensino se davam através dos castigos que aviltassem o corpo.

Na literatura, os castigos foram amplamente representados, em especial no final do século XIX, através das penas de ilustres escritores, a exemplo de Machado de Assis nos livros “Memórias Póstumas de Brás Cubas” (1881) e “Contos de Escola” (1884); Raul Pompéia, no romance “O Ateneu” de (1888); Manuel Antônio de Almeida, na obra “Memórias de um sargento de milícias” (1854) e Aluísio de Azevedo, no livro “Casa de Pensão” (1883), os quais relatam o uso da palmatória como instrumento de ensino e punição no universo escolar.

As obras citadas reconstroem uma prática comum no ensino oitocentista. Como um texto ficcional, representam ações reais, cotidianas. Dalcin (2006) em sua pesquisa sobre as escolas isoladas do

¹¹ Psicóloga, Mestre e Doutora em Educação. Docente do departamento de Psicologia da Faculdade Estácio/Sergipe. E-mail: mi.aragao@yahoo.com.br

Paraná na segunda metade do século XIX cita a palmatória como um instrumento de castigo aplicado nas crianças. Castro (2010) ao analisar os castigos na instituição Casa de Educando Artífices do Maranhão, na segunda metade dos 1800, relata a existências de pais preocupados com os maus-tratos sofridos pelas crianças, também com o uso da palmatória e, na Educação doméstica, os castigos físicos eram até mesmo incentivados por alguns familiares, como descreveu Vasconcelos (2005) no Livro “A Casa e seus Mestres”:

Todavia, mesmo usual e legitimado por alguns docentes, pais e diretores, o castigo físico foi proibido em 1827 através da Lei Imperial outorgada em 15 de outubro por D. Pedro II, a primeira Lei brasileira referente ao ensino. Nesta, o artigo 15 assevera que os castigos deveriam ser utilizados tendo como base o método de ensino lancasteriano, o qual não prevê castigos que aviltem o corpo do aluno, mas sim, o que incitem a vergonha – relacionada ao medo de degradação social, inferioridade e impotência ante a ameaça do outro, manifestando-se de forma velada - e o embaraço – associada a uma perturbação quando da infração das regras. (VEIGA, 2009).

A coerção através da vergonha é fruto de uma rede de coerções externas ligadas a relação de interdependência entre o adulto e a criança. Se pensarmos em termos de complexidade social, na sociedade moderna ocorria um adensamento das redes de interdependência, o aumento da competição entre pessoas e grupos sociais e o aprofundamento das distinções entre estes, assim, a necessidade do

autocontrole era emergente. Conforme Veiga (2009, p.68) “quanto mais as restrições externas forem transformadas em autorrestrições, mais ocorre o medo de transgredir as proibições sociais.” Nesse sentido, “os procedimentos de modelação social dos indivíduos rumo a um comportamento civilizado, ganham forma no entendimento de que vergonha e embaraço seja um comando que venha do interior dos indivíduos”. (VEIGA, 2009, p.68)

Nesse contexto, diversas listas de castigos foram criadas nas legislações oitocentistas com vistas a estabelecer uma mudança no comportamento docente, afim de civilizá-los para a atuação a partir de um novo método. Assim, nas linhas que seguem, serão investigadas as estratégias utilizadas pelas instâncias de poder, a fim de ordenar e normatizar as práticas cotidianas, promovendo uma reflexão acerca dos castigos como parte da cultura escolar, fazendo referência, também, à distância existente entre as prescrições oficiais e as práticas ordinárias.

Prescrições: a presença do Estado como o “pai regulador”

A sociedade que se formatava almejava indivíduos capazes de agir em prol da vida coletiva e tinha a educação como o pilar que prepararia os sujeitos para a vida social e familiar. Contudo, não somente os padrões de comportamento exigidos e refutados eram construídos, mas havia um processo de organização da sociedade sob a forma de Estado que incidia sobremaneira na composição do comportamento civilizado.

A formação do Estado serve, entre outras coisas, para possibilitar o exercício do controle ou da “civilização” de maneira satisfatória, perante as sociedades modernas. Este novo Estado tem como uma de suas características fundamentais o monopólio da violência física, dentro de uma esfera de legitimidade. (ALMEIDA, 2009, p.5).

Nicolau Maquiavel (1469-1527) ao escrever “O Príncipe” colocava-se como um dos primeiros a refletir sobre o poder de forma racional, na medida em que tentava esclarecer o que era e como ocorria a vida política e o exercício do poder formalizado na figura do Estado. Maquiavel acreditava na importância do Estado para frear as paixões humanas. Conforme Antônio D’élia na introdução de “O Príncipe”, é “contra a violência e a fraude nascidas da paixão individual, [que] deve ser lançado o recurso do poder conferido ao príncipe em virtude de um “contrato” implícito com a comunidade que ele defende”. (D’ELIA, s/d, p.13. Grifos do autor). Ou seja, há um contrato tácito entre o Estado e o povo, donde um deles (povo) renuncia o poder para que o outro (Estado) possa exercê-lo. Conforme Veiga (2009)

Nesse contexto de controle externo pelo Estado, alterou-se também o comportamento das pessoas por meio do abrandamento de pulsões e dos impulsos e, portanto desenvolveu-se a racionalização das atitudes, bem como a capacidade de previsão e autocontrole. Isso ocorreu na mesma proporção em que a violência física era monopolizada pelo Estado, através da regulamentação do campo jurídico, das penas e punições, onde não mais cabia às pessoas

arbitrar sobre seus próprios conflitos. (VEIGA, 2009, p. 65).

Para além do campo jurídico, o Estado marca presença também no universo educacional. Vale salientar que este, como o grande educador para a vida política e social, se manifesta sob muitas formas e através de inúmeras agências. Uma dessas agências é a instituição escolar, tendo como objetivo a transmissão cultural, assumindo papéis de modelação do comportamento dos alunos em substituição a outras pessoas ou instituições. Nesse sentido, a partir do século XVI, intensificou-se um movimento no caminho de pensar a organização desta agência através de uma direção pedagógica intencional, consciente e organizada (LIBÂNEO, 1998), não só na forma de modelos de ensino, mas também num “investimento realizado para regulamentar o funcionamento das aulas públicas e particulares” (VEIGA, 2003, p.503), incluindo as formas de disciplinamento.

Deste modo, a escolha pelo castigo que desenvolvia no aluno o sentimento de vergonha foi o instrumento utilizado e defendido para conduzir a repressão das emoções na civilização moderna, acompanhando o caminhar de um longo processo civilizador que não cessa em tempo algum e produz um tipo disciplinado de constituição psíquica, através da internalização de uma série de conformidades básicas com vistas a melhor adaptação social. (KRIEKEN, 1996). Conforme Krieken (1996, p.153), “[...] ser moderno significa ser disciplinado, pelo Estado, pelos outros e por nós mesmos”.

Os castigos prescritos: entre aviltos físicos e morais.

Nos anos 1800, os castigos escolares aplicados nas crianças tinham dois fins: punir o mau comportamento e o aluno que não respondia de maneira adequada as questões formuladas pelo docente. Como instrumentos punitivos, havia o chicote ou a temida palmatória, terror dos tempos infanto-juvenis. Todavia, a palmatória estava com os dias contados no que dependesse do Estado. Seu uso, visto como inadequado para educar crianças, foi proibido em 15 de outubro de 1827, apoiado na Lei Imperial que, entre diversas prescrições, indicou a prática dos castigos escolares baseada no método Lancasteriano, o qual vetava os aviltos físicos e enaltecia os castigos morais para punir ações inadequadas.

Após, com o Ato Adicional de 12 de agosto de 1834 - que instituiu a descentralização do sistema educacional, conferindo às Províncias a responsabilidade de regular a instrução primária e secundária – cada Província legislou à sua maneira, abordando a questão dos castigos conforme acreditava ser adequada ao seu contexto. (FARIA FILHO, 2011).

A província de Minas Gerais, por exemplo, realizou uma tradução fiel do manual de castigos lancasterianos, utilizando-o como modelo. No texto original encontra-se registrado:

Em consequência da Resolução do Excelentíssimo Conselho de Governo da Província de Minas Gerais, mandada executar pelos Mestres de Primeiras letras

e de Gramática Latina. Ouro Preto, Tipografia de Silva, 1829. (LANCASTER apud INÁCIO et al, 2006, p.111).

Todos os castigos apontados na legislação mineira são a expressão exata do texto escrito por Lancaster, a exemplo do item abaixo:

Quando uma ofensa se perpetre muitas vezes, depois da admoestação, o decurião a quem o ofensor apresentar o bilhete lhe porá um pedaço de pau à roda do pescoço, que lhe servirá como gonilha, e com isto se manda para o seu lugar. [...] Enquanto que o pau descansa sobre os ombros, sempre se conserva em equilíbrio, mas com o mais leve movimento perde-se, e o pau opera como peso morto. Assim, ele será obrigado a sentar na sua verdadeira posição, e continuar com seu trabalho. (LANCASTER apud INÁCIO et al, 2006, p.111).

Como foi observado, este castigo figura no texto lancasteriano, assim como outros:

Quando o castigo de pau no pescoço é inútil, se amarrarão as pernas dos ofensores juntas com as cadeias de pau, uma ou mais conforme a ofensa. Esta cadeia é um pedaço de pau, de um pé de comprimento e seis, ou oito polegadas de grosso, amarrado a cada perna. Quando tiver a cadeia de pau não poderá andar senão muito devagar [...]. Estando preparado é obrigado a passear ao redor da aula até estar cansado, então pede liberdade, e promete comportar-se melhor para o futuro: com isto se manda para o lugar para continuar com o seu trabalho (LANCASTER apud INÁCIO et al, 2006, p.111).

O castigo intitulado “a cesta”, também compunha a legislação, bem como a proclamação dos erros; a limpeza da face pelas meninas quando alguma palavra imprópria ao ambiente escolar era proferida; a prisão após a aula; os escritos de vergonha (que consistia em tiras de papel com as características dos alunos, como preguiça, para que o aluno cante-as enquanto faz sua leitura para o grupo). Para os preguiçosos, era recomendado o uso de um travesseiro sobre a carteira, para que o aluno simulasse o sono. (apud INÁCIO et al, 2006).

Vale frisar que, seguindo o caminho do castigo proposto por Lancaster, tais punições não tinham a intenção de aviltar o corpo, mas produzir o sentimento de vergonha no discípulo que cometesse alguma falta.

Faria Filho (2011, p.137) aponta que “nas duas décadas posteriores à independência, boa parte das discussões sobre a importância da instrução estará relacionada à necessidade de se estabelecer, no Império Brasileiro, o Império das leis”. O Estado precisava ter condições de governo e as leis eram utilizadas como “mecanismos de atuação sobre a população.

Nessa perspectiva, a instrução como um mecanismo de governo permitiria não apenas indicar os melhores caminhos a serem trilhados por um povo livre mas também evitaria que esse mesmo povo se desviasse do caminho traçado. (FARIA FILHO, 2011, p. 137).

Na Província da Paraíba, o uso dos castigos físicos era tão frequente que ao invés de engendrar meios de coibir sua prática, o

caminho escolhido foi o de regular seu uso. Assim, os castigos corporais foram oficializados por meio de um decreto da Assembleia Legislativa, através da Lei nº 20 de 6 de maio de 1837, que estipulou o número de palmatoadas que cada aluno deveria receber, de acordo com sua idade e ação realizada:

Art. 12

§ 4º) Observar e fazer observar em suas aulas os presentes estatutos, administrando o infrator; caso porém não aproveite a primeira e segunda admoestação, poderão usar além de outros castigos morais adaptados, de palmatoadas, que não excederão as seis em cada dia; usando porém deste castigo com a necessária moderação, e em proporção a idade dos alunos. Em argumentos de atrasados, que o professor, ou professora deverá estabelecer uma vez em cada semana, ou em desafios de uns com outros se admitirá também entre eles as palmatoadas até o número de doze, cada dia. (Apud MIRANDA E CURY, 2008. p.5).

No Regulamento da Paraíba de 1849, as palmatoadas não se fazem mais presentes, sendo autorizados, no artigo 36, somente aqueles inseridos na lista a seguir:

1. Uma ou mais notas más.
2. A perda do lugar alcançado em diversos exercícios
3. A restituição ou privação de um ou diversos prêmios
4. A privação de uma parte ou da totalidade das recreações com aumento de trabalho
5. Os rótulos com as palavras falta de verdade, indisciplinada, falador, preguiçoso, etc., designando a natureza do erro. Estes rótulos colocados em papelão

são pendurados ao pescoço do discípulo por um cordão, caindo-lhe sobre as costas, que assim conservarão somente dentro da escola.

6. O ajoelamento durante uma parte da aula, ou da recreação: este castigo nunca excederá de um quarto de hora.

7. A exclusão provisória das aulas, com participação a autoridade respectiva.

8. A exclusão definitiva, que só terá lugar, quando a presença do discípulo for julgada de perigo para os outros, que só se poderá dar por decisão do Presidente da Província, com audiência das autoridades respectivas. (Apud MIRANDA E CURY, 2008, p. 5).

Nas especificações supracitadas, prevalecem os castigos morais com a incitação à vergonha. Por castigo, a referida legislação paraibana entendia, “como tudo quanto é capaz de manifestar às crianças a falta que cometeram, de lhes causar vergonha e arrependimento, e de servir de expiação ao passado, e de preservativo para o futuro.” (COSTA, 2010, p.5)

Na década de 1850, é instituída em 17 de fevereiro de 1854 a Reforma do Ensino Primário e Secundário Couto Ferraz.

De aplicação restrita ao Município da Corte, o Decreto 1.331A de 1854 teve uma repercussão nacional. Atendendo ao desejo expresso do governo, então vivamente empenhado em promover a uniformização do ensino em todo o Império, procuraram os presidentes de províncias, delegados do poder central, voltar as atenções das assembleias locais para as reformas realizadas na Corte. Graças a tais esforços, as principais medidas propostas pela

reforma Couto Ferraz reproduziram-se na legislação de quase todas as províncias no decorrer dos anos 1850 e 1860 (HAIDAR; TANURI, 1998, p. 67).

Nesta reforma, as penas disciplinares foram abordadas, indicando um conjunto de castigos a serem utilizados quando alguma falta é cometida:

Art. 72: os meios disciplinares para os meninos são os seguintes:

Repreensão

Tarefa de trabalho fora das horas regulares

Outros castigos que excitem o vexame

Comunicação aos Paes para castigos maiores

Expulsão da escola (BRASIL, decreto 1331-A, de 17/12/1854).

As penalidades explicitadas seguem o caminho dos castigos morais, todavia não apontam os tipos de castigos que incitem o vexame, deixando liberdade para que o professor escolha a forma que considere mais adequada. Chamo a atenção para o item que indica comunicar aos pais a falta cometida, visando “castigos maiores”. É possível que esta atitude indique uma cumplicidade entre a escola e a família, ou seja, na medida em que é vedada à escola a punição física, a família ocupa este espaço, uma vez que lhe é legítimo o ato de castigar fisicamente a criança.

Na província sergipana, o regulamento de 1858 manda aplicar as seguintes penalidades:

Art.75 só poderão aplicar as seguintes penas:

1. Repreensão particular
 2. A privação ou restituição dos prêmios e distrações escolares, que tenha obtido os alunos.
 3. Os castigos, que excitam o exame, como mandar ficar de pé ou de joelhos
 4. Tarefa de trabalhos fora das normas regulares, isto é, ocupar-se durante os exercícios escolares, depois da lição de classe, em estudo e trabalhos determinados os levá-los para trazer-los de casa.
 5. Comunicação aos pais para maiores castigos, e neste caso com expressa autorização deles por escrito poderá o professor usar com maior moderação e ponderação corporal.
 6. Expulsão da escola, notada no livro das matrículas e comunicada ao Governo. Esta pena não poderá ser aplicada senão por corrigibilidade de conduta do aluno e procedendo a autorização do Inspetor Geral.
- Art. 77 É proibida a conservação dos alunos nas escolas públicas fora das horas das secções. (O CORREIO SERGIPENSE, 25 set.1858. Caderno 48, p. 1)

Ainda no art. 75, consta que os professores, quando precisarem utilizar castigos físicos, deverão usar a palmatória, mas somente se imbuídos do sentimento de caridade, levando a compreensão que o importante estava na intenção de corrigir o aluno para o seu bem e não na vingança ou como um ato proveniente da cólera. Observa-se que a comunicação para a família também foi pontuada, afirmando que esta poderia autorizar por escrito o uso de castigos físicos, de modo que a responsabilidade pelo ato era transferida para a família, sendo o professor apenas um mediador do processo.

Antônio de Almeida Oliveira (1843-1887), advogado e educador maranhense, jornalista, deputado geral e presidente provincial, publicou

em 1873 o texto “O Ensino Público” onde discorreu sobre o cenário da educação brasileira no século XIX. Este, mesmo não sendo um texto normativo, representou as discussões existentes no período, influenciando a elaboração das legislações. Na obra, foram abordados – entre outros temas - questões condizentes aos problemas do ensino, sobre o qual propõe soluções. Dentre estes, chamou a atenção - no capítulo nono - para os meios disciplinares. (VIEIRA, 2003).

A lei da instrução pública não deve omitir a abolição dos castigos corporais e aviltantes [...]. Os castigos corporais, a experiência mostra que só produzem um efeito: aterrar os meninos e indispor-los contra a escola e o professor. (OLIVEIRA, 2003, p.155).

Como sugestão para o não uso dos castigos físicos, foi recomendada reclusão em salas pequenas para que a criança ou o jovem refletisse sobre seu comportamento. Caso não se mostrasse “corrigido”, a reclusão aumentaria de tempo, chegando a um ou dois dias longe da família, bem como ocorreria a diminuição da alimentação e a realização de trabalhos quando do confinamento. Todavia, Oliveira (2003) afirmou que, não sendo possível tal punição, esta poderia ser substituída por:

1. Advertência do professor
2. Repreensão do professor, diretor ou superintendente da escola em público ou em particular conforme as circunstâncias.
3. Privação do recreio
4. Privação de notas boas
5. Ficar o culpado sozinho na escola depois de seus companheiros se retirarem

6. Adicionar-se à pena antecedente a obrigação de fazer algum trabalho
7. Participação ao pai, tutor ou diretor do aluno.
8. Expulsão. (OLIVEIRA, 2003, p.157).

O autor acrescentou ainda que “o aluno expulso, compreende-se, não fica condenado a crescer na ignorância.” (OLIVEIRA, 2003, p.157). Sua expulsão significaria sua transferência para outra escola.

Porém, Oliveira (2003) não se mostrava favorável a alguns tipos de castigos morais, como por exemplo

Pôr-se o menino, em plena aula, de joelhos, com os braços abertos, no chão um sobre uma mesa, pregar-se à sua roupa um letreiro ou um emblema irrisório, colocar-se-lhe uma cabeça de burro, ou fazer-se qualquer outro castigo semelhante, não é só como parece entregar a criança à risota dos companheiros. É desmoralizá-la, tirar-lhe todo o brio, abster-lhe o amor-próprio, o sentimento de dignidade, e torná-la desconfiada de si mesma pela consciência da sua nenhuma valia. (OLIVEIRA, 2003, p.155).

A sugestão de Antônio Almeida Oliveira vai ao encontro das legislações provinciais do período, no sentido de favorecer os castigos morais, entretanto dissente sobre a forma empregada, tendo em vista a província paraibana utilizar-se de métodos adversos aos expostos por Oliveira, como o ajoelamento e o uso dos rótulos, por exemplo.

Na província maranhense, a coexistência entre os castigos físicos e morais era legitimada pela legislação, conforme aponta o Regulamento da Instrução Pública de 1874, o qual definia as seguintes penalidades:

1. Repreensão particular;
2. Acompanhamento das tarefas escolares na aula e fora das horas previstas regularmente;
3. Castigos que causassem vexames aos alunos como o uso da palmatória, ficarem de joelhos em frente à parede em grãos de milho ou arroz ou permanecerem com chapéus em formatos de orelhas com a expressão burros;
- 4. Comunicação aos pais para aplicação de castigos corporais os quais eram comunicados aos professores ou demonstrados com as marcas físicas deixadas pelos cintos, chicotes ou outras matérias de acoite;**
5. Expulsão das escolas. Este era considerado o mais severo castigo, na medida em que os seus motivos da expulsão eram afixados em frente a escola ou publicados na imprensa periódica local, o que resultava por conseguinte, a rejeição do aluno em outra instituição escolar. (apud CASTRO, 2011, p.8, grifo meu)

O item grifado aponta a relação entre a família e a escola. Lancaster (1810) assinalou a importância de a família apoiar a escola em suas escolhas e ações, sob pena de dificultar e até prejudicar a educação dos alunos. Segundo Cunha (2011, p.452-453), a instituição familiar oitocentista “era caracterizada como em permanente estado de mal funcionamento, era dada como incompetente, incapaz, sem qualidades para educar as crianças”. As escolas, neste contexto, teriam a incumbência de adequar crianças e jovens nos padrões de moralidade, disciplina, saúde, higiene, conhecimento, enfim, “produzir o indivíduo saudável, o cidadão decente e honesto, o responsável pelo futuro da nação” (CUNHA, 2011, p. 453). Em suma, as escolas deveriam fazer – e

ensinar - o que as famílias não estavam preparadas para realizar. (CUNHA, 2011). Talvez, por isso, as legislações educacionais pontuarem a presença da família em seus textos, estabelecendo papéis e contribuições.

Na década de 1870, é instituído o Decreto número 7.247, por Carlos Leôncio de Carvalho em 19 de abril de 1879. Este consiste num documento “que expressa aspirações de modificar a estrutura do ensino num contexto de efervescência social”. (MELO, 2010, p. 294). Todavia, neste Decreto, os castigos não são abordados, levando a compreensão sobre a não necessidade de alterar a reforma anterior no que concerne às penas disciplinares.

Na Bahia, os castigos apontados tanto no Ato de 18 de agosto de 1890 (art.57), quanto no Ato de 7 de março de 1891 (art.29 a 33) são inspirados nas penas previstas na Reforma Couto Ferraz, com poucas modificações:

Repreensão

Tarefa de trabalho na aula depois das hortas lectivas

Privação dos logares de distincção e outras punições, que, produzindo vexame moral, não prejudiquem a saúde e o brio dos alumnos

Comunicação circunstanciada aos Paes, tutores ou protectores, das faltas commetidas e das penas que houverem soffrido

Exclusão (SANTANA et al,2012, p.159).

Nos referidos atos “ficam absolutamente prohibidos os castigos physicos nas escolas públicas do Estado” (SANTANA et al,2012, p.159).

No Ato de 4 de outubro de 1895 (art. 76 a 81) não há alteração sobre as prescrições dos castigos a serem utilizados, permanecendo também a proibição dos castigos físicos, expressa em destaque, o que leva a ponderar sobre a dificuldade em extinguir do cotidiano tal ação.

Na Coleção de Lei e Decretos do Estado de São Paulo de 1892, consta no artigo 467 que “os alunos matriculados nas escolas de ensino primário, quer preliminares e auxiliares, quer complementares, ficarão sujeitos às seguintes penas, cuja aplicação será determinada pelo prudente arbítrio dos professores, conforme a gravidade das faltas [...]” (apud SOUZA, 2011, s/p)

- a) Admoestação em particular;
- b) Más notas nos boletins semanais das escolas;
- c) Retirada de boas notas;
- d) Repreensão em comunidade;
- e) Reclusão na escola, depois de concluído o trabalho diário, sob a vigilância dos professores ou adjuntos, por espaço máximo de meia hora;
- f) Exclusão de prêmios escolares;
- g) Exclusão do quadro de honra das escolas;
- h) Reprovação nos exames finais. (apud SOUZA, 2011, s/p).

Na coleção de Atos, Leis, Decretos e Decisões do Estado do Rio de Janeiro de 1892, também aponta, no artigo 52, as penas disciplinares a serem aplicadas nos alunos. Conforme o referido artigo, estas devem ser:

- 1º. Advertência particular
- 2º. Advertência em aula
- 3º. Retirada da aula, com a nota de falta justificada ou não, a arbítrio do professor
- 4º. Perda do anno

5º. Expulsão (apud SOUZA, 2011, s/p).

Em ambos os conjuntos de penalidades, os castigos morais permanecem como opção, não havendo qualquer apelo aos castigos físicos. Todavia, o fato de ainda ser necessária a introdução de penas disciplinares nos textos normativos, bem como algumas especificações como o tempo máximo de reclusão na escola, como fez a lei de São Paulo, sugere a necessidade do disciplinamento docente através das prescrições, bem como a dificuldade – no cotidiano – de mudar práticas culturalmente instituídas.

Voltando à Sergipe, o decreto n. 4 de 19 de janeiro de 1893 determinou que na Instrução Pública se observasse o seguinte regulamento referente às penas disciplinares:

Art. 57. As únicas penas admitidas são:

1. Repreensão
2. Privação de recreio
3. Assistência de pé aos exercícios, retenção, sob vistas do professor, até uma hora depois dos trabalhos.
4. Nota enviada para a família
5. Nota enviada ao inspector litterario

Art. 58 – a expulsão da aula não terá lugar em caso algum.

Art. 59. A fim de que as famílias andem corrente da conducta e dos progressos de seus filhos, transcreverá o professor em uma caderneta ou na própria escripta as faltas e notas que elles forem tendo, com declaração das pennas ou recompensas que as tiverem acompanhado.

Art. 60. O alumno que, no mesmo dia, incorrer em mais uma reprehensao, ficará sujeito à privação do recreio

Art. 61. O que ofender physicamente a qualquer companheiro ou usar de palavras inconvenientes, perderá o recreio e será isolado dos outros, se houver gravidade na falta cometida.

Art. 62. O que portar-se immoralmente será retido na escola depois dos exercícios, uma ou mais vezes, conforme a gravidade da falta.

Paragraphe Único. A mesma penna fica sujeito o alumno que intencionalmente desrespeitar o professor. (apud Souza, 2011, s/p).

Nesta lista, além de constar sanções já vistas em outras legislações citadas anteriormente, a perda do recreio foi enfatizada em alguns tópicos. Todavia, o momento do intervalo das atividades vai além de um período para alimentar-se. Envolve o contato com o outro, o encontro com colegas, o descanso da mente e a expressão de ideias e movimentos não admissíveis em sala de aula. Sua privação implica a perda de tais possibilidades, além de ter um caráter vexatório, tendo em vista todos saberem que a criança cometeu uma falta.

Interessante notar, também, que a exclusão da aula não era uma opção. Sobre isto levanto algumas hipóteses: a profunda crença na escola como civilizadora das novas gerações, não sendo admitida nenhuma possibilidade de “incompetência” neste quesito. Interesses políticos e econômicos que envolviam a permanência da criança na escola. O receio de a expulsão tornar-se uma prática usualmente utilizada como castigo, o que incorreria em sérios problemas para o projeto de democratização da escolarização idealizado pelo Estado ou a preocupação de - com a expulsão - os alunos desistissem do estudo, o

que viria contra ao processo de civilização, instrução, democratização e moralização social.

Azevedo (2009) assevera que uma das responsabilidades das legislações era dar ritmo ao cotidiano, construindo-o de modo a torná-lo racionalizado e marcado por hábitos de civilidade. A escola teria a incumbência, portanto, de “servir de fonte de um padrão cultural com vistas à reorganização de comportamentos que devem se orientar basicamente pela disciplinarização dos corpos e da consciência de um povo” (AZEVEDO, 2009, p.31). Nesse sentido, “regimentos, leis e demais documentos normativos disseminavam e preservavam estratégias de formação dos indivíduos e da sociedade.” (VIDAL, 2005, p.58).

Porém, não somente os ordenamentos legais contribuíram para provocar mudanças nas práticas de castigos escolares. Havia, também, a disseminação de discursos pedagógicos que colaboravam para repensar as ações docentes, a exemplo de Nísia Floresta (importante poetisa, escritora e educadora oitocentista), a qual bradava contra as formas de disciplinamento que aviltasse o corpo da criança. No livro “Opúsculo Humanitário” Nísia asseverou sua repulsa ao uso de castigos físicos, apontando ser uma prática deveras “antiga” na educação brasileira:

O sistema inquisitorial das torturas infligidas às inocentes vítimas do Santo Ofício, que sob outra forma e com diverso fim transpusera o Atlântico, presidia ao ensino da mocidade brasileira, ministrado por severos jesuítas ou por mestres charlatães, cujo mérito consistia em saber soletrar alguns clássicos portugueses, e assassinar pacificamente Salústio, Tito Lívio, Virgílio e Horácio! Esta inaudita e brutal

severidade era sancionada por grande número de pais, cuja educação tinha sido assim feita, e cujo rigor doméstico não era menos cruel. Com algumas modificações continuou infelizmente este regime muito tempo depois. (FLORESTA, 1989, p.58).

A propósito dos castigos aplicados pela família, Nísia Floresta (1889) advertiu sobre a dificuldade em extinguir os castigos físicos utilizados nas escolas sem que os pais os refutassem em casa, firmando a necessidade “primeiramente educar os pais, para que se possa conseguir a boa educação dos filhos”. (FLORESTA, 1989, p.58).

Nesse sentido, Floresta (1889) defendia que a mudança nas práticas de castigos ao público infantil deveria vir acompanhada de uma mudança na forma de pensar a educação das crianças.

Concordando com Nísia Floresta estava Abílio César Borges, médico baiano, conhecido como Barão de Macaúbas. Ele fazia parte da “elite econômica, política e cultural do Império, a qual compartilhava códigos de valores e comportamentos modelados na concepção européia de civilização” (VALDEZ, 2006, p. 32). Apoiado em preceitos pestalozzianos; publica no jornal “O Globo” em 1875, uma coletânea de textos intitulados “Vinte anos de propaganda contra o uso da palmatória e outros meios aviltantes no ensino da mocidade”, na qual argumentava firmemente contra o uso dos castigos corporais.

Em discurso proferido quando da fundação do Ginásio Bahiano em 1858, Macaúbas pronunciou:

Em minha humilde opinião, senhores, a educação da mocidade não tem segundo até o presente uma marcha conveniente: quer-se chegar aos fins empregando meios absurdos, que dão na maior parte dos casos resultados bem outros dos que se desejam: - não se tem attendido para a natureza, em para a epocha em que vivemos: faz-se no tirocínio litterario um caminho da cruz, que causa horror à mocidade. Em vez de se excitar nos meninos o amor das sciencias e das lettras, empregando-se os meios adaptados para comprehendam suas vantagens e encantos, torna-n'os aborrecidos, e até inimigos dellas, a poder de dores, soffrimentos e humilhações de toda espécie. Entende-se geralmente que o espírito não pôde ser cultivado sem que padeça o corpo. Infeliz pensamento! É por isso que muitos moços, aliás inteligentes, deixam de seguir a carreira litterária, na qual poderiam fazer um importante papel. É por isso que fogem quase todos de seus mestres, para os quaes aliás deveriam naturalmente chegar-se. Qual será, em verdade, o estudante que tome gosto pela instrucção, si, par alcançá-la, é preciso atravessar um longo supplicio de palmatoadas e castigos de todo gênero [...] (BORGES, 1876, p.7-8).

Para Abílio, a criança não era um animal que deveria ser tratado com chicote, mas um ser ativo, pensante, com afeto e paixões e que viria a ser o adulto construtor do futuro. Mostrava-se descrente sobre a formação de uma sociedade civilizada à base da dor física. Afirmava ser papel do adulto orientar a criança e não violentá-la com gestos e palavras tiranas. A doçura teria que ser o carro-chefe de suas ações, caso contrário, as ruas estariam cheias e as escolas vazias, tendo em vista esta ser o local da disseminação “de dores, soffrimentos e humilhações de toda espécie”, conforme aponta o fragmento acima. (BORGES, 1876).

Nesse sentido, ambos os discursos favoreceram a construção e reconstrução de práticas e representações sobre os castigos aplicados no universo escolar, com vistas a mudança dos *habitus*.

Abrindo as portas para o novo século

O ingresso no século XX não conseguiu encerrar as discussões sobre as punições utilizadas no universo escolar. Listas de castigos continuaram a fazer parte das prescrições legais de diferentes Estados brasileiros, no intuito de regulamentar a prática pedagógica. Ações para a extinção dos castigos físicos ainda preocupava o governo brasileiro, fato que já vinha ocorrendo desde o século anterior.

O Estado mineiro, por exemplo, redigiu a Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906, que dispôs sobre as seguintes penas disciplinares:

Art. 251:

- I. Advertência
- II. Repreensão particular
- III. Repreensão perante a classe
- IV. Privação do recreio
- V. Suspensão de frequência até 15 dias

Art.252.: as penas I a IV serão impostas pelos professores de escolas isoladas ou de grupos pelos diretores destes – a primeira no caso de desatenção nas horas de trabalho; a segunda na reincidência da primeira, a terceira no caso de mau procedimento na aula, a quarta na reincidência da terceira. Art. 253. A pena n. V será imposta pelo inspetor escolar no caso de desrespeito ao professor. (apud SOUZA, 2011).

Ainda em Minas Gerais, o Decreto n. 3.191 de 09 de junho de 1911, que aprovou o regulamento geral da instrução do Estado, assevera as seguintes penalidades:

Art. 414: as penas que o presente código estabelece são:

- I. Admoestação
- II. Repreensão
- III. Más notas nos boletins mensais
- IV. Exclusão dos prêmios escolares
- V. Privação parcial do recreio, por 15 min. No máximo
- VI. Reclusão na escola, depois de concluído os trabalhos escolares, sob a vigilância dos professores, pelo espaço máximo de meia hora
- VII. Suspensão da frequência até três dias, com aviso aos pais, tutores e pro-tutores
- VIII. Eliminação da matrícula

Art 415. Nenhuma pena será imposta além das estabelecidas no artigo anterior, ainda mesmo tratando-se dos alunos, quando reclamadas ou autorizadas pelos pais, tutores ou pró-tutores.

Art. 417. A pena de admoestação terá sempre caráter sigilar; não assim as outras. [...]. (apud SOUZA, 2011).

Observa-se que a lista de castigos no decreto citado (1911) acresceu se comparada ao texto anterior (1906). Reflito, com isso, se o aumento no número de castigos estaria relacionado a duas questões: tanto a dificuldade em disciplinar os alunos sem o uso da punição física, o que demandaria mais recursos para a ação; quanto eram úteis no sentido de disciplinar professores no uso dos castigos, afinal, estes também precisavam de auxílio no que tangia à mudança de suas práticas.

Conforme Veiga (2009b, p.1), “a civilização dos alunos também se faz no movimento da civilização dos professores”. Pretendia-se construir um *habitus*, tanto nos estudantes, quanto nos docentes.

A relação entre família e escola foi pontuada na mesma legislação através da proibição de os professores acatarem as formas de castigos propostas pela família, denunciando que ainda havia intervenção dos pais em sala de aula, necessitando ser normatizada.

Também em solo mineiro, o Decreto n. 6989, de 22 de setembro de 1925 em seu artigo 367, item 13, faz referência à proibição do castigo físico para corrigir alunos, tema que não aparece enfatizado nos textos anteriores. Neste Decreto o conceito de admoestação é esclarecido no artigo 499: “a pena de admoestação consistirá em observações verbais ou escritas feitas ao infrator, a fim de chamá-lo ao cumprimento do dever”. (apud SOUZA, 2011).

No Regimento interno dos grupos escolares mato-grossenses de 4 de novembro de 1916, também há expressa proibição aos castigos físicos (art. 38), recomendada somente “penas morais”, como repreensão particular e em grupo, privação ou retenção com trabalhos e estudo, suspensão e expulsão. Afirmar ainda que a disciplina escolar deve ser mantida com conselhos e persuasão amistosa, nunca pelo temor. (apud SOUZA, 2011).

Na Bahia, o Decreto n.281 de 5 de dezembro de 1904 determinou:

Com muito acerto e prudência, permite-se aplicação dos seguintes **castigos morais**:

- I. Repreensão
 - II. Retenção na escola, por uma hora, no máximo além do tempo das aulas
 - III. Privação dos lugares de distinção e outras punições que, produzindo vexame moral, não prejudiquem a saúde e o brio dos alunos
 - IV. Comunicação circunstanciada aos pais, tutores ou protetores, das faltas cometidas pelos alunos e das penas que houverem sofrido
 - V. Exclusão
- (SANTANA et al,2011, p.161, grifo nosso).

No Decreto n.1994 de 26 de maio de 1919, é acrescida a pena de suspensão de até 15 dias das atividades escolares, sucedido da exclusão caso necessário, além de uma nota em negrito proibindo o uso de castigos físicos. (SANTANA et al,2011).

Em Santa Catarina, o Regulamento da Instrução Pública, Decreto n. 585 de 19 de abril de 1911, no capítulo I, art. 138 expõe as seguintes penas:

- I. Admoestação
- II. Repreensão
- III. Reclusão na sala de aula, por meia hora, depois de terminados os trabalhos do dia
- IV. Eliminação por incorrigível (apud SOUZA, 2011, s/p).

Em 1914, o Regimento Interno dos Grupos Escolares catarinenses, decreto n. 795 de 02 de maio, artigo 202 destacou as seguintes penalidades:

a) Admoestação (dada em tom de conselho)

- b) Reclusão na sala de aula, por vinte minutos, durante o recreio.
 - c) Reclusão na sala de aula por meia hora, depois de terminados os trabalhos
 - d) Repreensão (dada perante os alunos da classe)
 - e) Aviso aos pais e aos interessados sobre a conduta dos alunos, com invocação da autoridade paterna, para que a conduta se modifique, pois ao contrario ao aluno serão aplicadas, gradativamente, as penas de suspensão e a de eliminação.
 - f) Suspensão de 3 a 15 dias
 - g) Eliminação por incorrigível.
- Parágrafo único: é **expressamente proibido o uso de castigos físicos**.
(apud SOUZA, 2011, s/p, grifos nossos).

Os castigos expostos no Regimento Interno mostram-se mais elaborados do que aqueles contidos no Regulamento da Instrução Pública, denunciando a necessidade de haver mais especificações para lidar com as relações cotidianas. Lembra-me um receituário, em que vão sendo pontuadas passo a passo diversas ações com vistas ao alcance dos objetivos: crianças comportadas e civilizadas, bem como professores capazes de racionalizar suas práticas, de modo a abolir os castigos físicos das escolas brasileiras.

Em solo sergipano, o então presidente Cardoso (1922-1926) realizou uma reforma legal no ensino primário através do Regulamento da Instrução Pública de 1924. Neste, a disciplina escolar foi estabelecida e deveria ocorrer fundamentalmente “na afeição do professor para com os alumnos, de modo a serem estes dirigidos, não pelo temor, e sim pelo conselho e persuasão amistosa”. (Art. 295). Todavia, penas disciplinares

foram instituídas caso houvesse necessidade, assim, os alunos estavam sujeitos às seguintes penalidades, de acordo com o Art. 282:

- a) admoestação particular;
- b) repreensão na aula;
- c) privação de longares de distinção;
- d) privação de recreio sem tarefa escolar;
- e) comunicação aos pais, ou responsáveis, das faltas em que incidirem e das penas aplicadas;
- f) suspensão até 30 dias;
- g) exclusão

A “admoestação” deveria ser feita particularmente ao aluno, procurando-se por meio de conselhos e persuasão amistosa inculcar-lhe os princípios da boa educação. Em caso de reincidência, deveria ter lugar a “repreensão na aula”, evitando, todavia, a humilhação do aluno, cujo moral deveria sempre procurar elevar por meio de conselhos. Quando o aluno se mostrasse indisciplinado diante das punições explicadas anteriormente, poder-se-ia aplicar a pena de “privação de lugar distinto”, que só deveria ser recuperado por meio de boas ações por parte do aluno. A penalidade da “privação de recreio” deveria ser imposta sempre que o aluno, além de insensível aos castigos anteriores, revelasse mau comportamento, por atos contrários aos bons costumes (Arts. 301 a 304).

A pena de suspensão deveria ser comunicada aos pais ou responsáveis e consistia em: por 1 a 5 dias, na reincidência de faltas punidas com as penas anteriores; por 5 a 15 dias, no caso de desobediência ou desrespeito ao professor ou qualquer autoridade escolar e por 15 a 30 dias, no caso de ofensa à moral ou reincidência na

desobediência ou desrespeito ao professor ou qualquer outra autoridade escolar. (art.305). A exclusão só seria aplicada caso todas as outras possibilidades tivessem sido ineficazes.

De acordo com o parágrafo único do art. 300, além das penas expressamente declaradas no regulamento, “nenhuma outra será permittida, ainda quando reclamada ou autorizada pelos paes, ou responsaveis pelos alumnos”. Isto leva refletir sobre a hipótese de que os pais ainda estavam habituados a intervir nas práticas de castigos escolares, indicando ações que acreditassem surtirem melhor efeito, talvez por desconfiarem dos resultados das penalidades mais brandas aplicadas aos alunos e solicitassem ou permitissem aos professores o uso de penas mais rígidas.

No referido Regulamento constava, também, sanções para o professor que applicasse castigos físicos nos alunos (art.254), instituindo como penalidade o pagamento de uma multa nos valores 30\$000 a 50\$000 (art.282)

Ao refletir sobre as legislações em relação com o cotidiano, penso no termo “ajustes”, isto é, acrescenta-se aquilo que surte efeito, retiram-se ações que não produziram o efeito desejado, testam-se possibilidades, esclarece-se conceitos e assim busca-se a construção de um discurso capaz de fazer sentido, de reverberar nas práticas ordinárias. As legislações são, portanto, dinâmicas e espaço de lutas e conflitos. (FARIA FILHO, 1998).

Em São Paulo, o Decreto n. 1216 de 27 de abril de 1904, que aprova e manda observar o regimento interno dos grupos escolares e das escolas modelos, assevera - assim como Sergipe - que os professores devem dedicar afeição aos alunos, dirigindo-os pela persuasão amistosa, não pelo temor, seguindo um discurso já gestado no século XIX e anteriores por pensadores da educação europeus e norteamericanos. Dispõe, ainda, que os alunos do curso primário tenham penas específicas, como as apontadas no artigo citado:

Art. 327: as únicas punições admitidas nas escolas primarias são: as notas más; a reclusão na escola, após os trabalhos escolares e o comparecimento perante o diretor ou o inspetor.

Paragrafo único: são banidos da escola os castigos físicos, as posições humilhantes, a privação das refeições ou de recreios, bem como os que possam impedir o aluno de assistir a uma lição. (apud SOUZA, 2011, s/).

Para os alunos que incorrerem em falta grave, o artigo 328 estipula que estes podem “ser mandados para casa, prevenidos o inspetor e os pais, que o acompanharão à escola, no dia seguinte”. No artigo 329, consta que, caso o aluno receba como castigo a permanência na escola após a aula, estes deverão usar o tempo para concluir os trabalhos escolares ou realizar exercícios suplementares, desde que não ultrapassando 40 minutos. O artigo 331 veta trabalhos escolares a serem feitos em casa, como forma de punição, salvo para as crianças do terceiro e quarto ano. O artigo 333 prevê que os alunos terão uma caderneta

relatando suas notas e comportamento, que será entregue ao final da semana, devendo ser assinado pelo professor e pelos pais ou responsáveis. (apud SOUZA, 2011).

Os castigos ora apresentados são de caráter progressivo e impostos mediante mau comportamento: desrespeito ao professor em classe, ao diretor ou por ofensa moral. A admoestação poderia ser particular ou pública, dependendo da reincidência da falta cometida. A admoestação pública era utilizada em faltas mais graves, tendo em vista provocar maior constrangimento (apud SOUZA, 2011).

Havia também um controle fora do universo escolar. O artigo 337 apresenta uma lista com nove itens restritivos ao comportamento dos alunos, englobando desde a proibição de caminhar pelas ruas desacompanhados dos pais, frequentar estabelecimentos públicos como bares, cafés e restaurantes, até fumar e tomar bebida alcoólica; envolvendo também, vetos em atirar pedras nas pessoas, rabiscar muros, portar substancias nocivas à saúde e maltratar animais. Caso quaisquer destes itens sejam realizados pela criança, esta sofrerá as penalidades descritas nos artigos citados anteriormente. (apud SOUZA, 2011).

A escola mostrava-se, portanto, como uma agência atuante para além de seus muros, tomando para si a responsabilidade de civilizar as crianças, cunhando sujeitos capazes de contribuir para o desenvolvimento da nação. Conforme Carvalho (1998), havia forte crença na educação como transformadora social, imbuída do papel de

organizar e controlar a população, visando o progresso do país. A escola era representada como uma instância de “homogeneização cultural por via da inseminação de valores” (p.44) moldando caráter, higienizando corpos e racionalizando o trabalho.

As legislações, decretos e regimentos apresentados foram escritos no início do século XX e elaborados num período histórico em que a República fazia-se presente, delineando cada vez mais o papel da escola no sentido de pensá-la como *lócus* civilizador, capaz de promover novas atitudes, seja no cuidado com o corpo, na prática docente – mediante a instituição de novos métodos de ensino – ou através de preceitos morais.

Ainda que para poucos, essa escola surgia capacitada para introduzir novos costumes, saberes, condutas, posturas, práticas culturais. Também nascia disposta a alimentar as faculdades intelectivas dos aprendizes, uma vez que pretendia ir além do ler, escrever e contar. Objetivava formar um novo homem, o cidadão, nos moldes exigidos pela nascente urbanidade, em vínculo com o processo de modernidade que ostentava uma nova racionalidade social. (AZEVEDO & STAMATTO, 2012, p.9)

Concomitantemente à disseminação do ideário de educação escolarizada como redentora da humanidade, há o objetivo de difundir o ensino para toda população. Segundo Azevedo (2009), durante a República (1889-1930), a responsabilidade do Estado quanto à educação é consolidada no Brasil, sendo possível “identificar intenso debate sobre

a questão já nos primeiros anos do novo Regime, acompanhado de uma grande investida no campo normativo”. (AZEVEDO, 2009, p.19)

Assim, sob a responsabilidade de cada estado brasileiro, escolas primárias foram inauguradas em diversas regiões do país, adotando um modelo condizente com a ideia de civilização que se pretendia instaurar: os grupos escolares, isto é, escolas primárias graduadas que faziam uso de novas metodologias de ensino, incorporando as exigências da pedagogia moderna. “Os grupos, projetados para terem uma organização administrativa e pedagógica complexa, concebida nos princípios da racionalidade científica e na divisão do trabalho viriam a se tornar símbolos dos valores republicanos”¹² (AZEVEDO, 2009, p.20)

Com a implementação dos grupos escolares houve o estabelecimento do Método Intuitivo difundido através do manual “Lições de Coisas” de Normam Calkins e traduzido para o português por Rui Barbosa. O método intuitivo¹³ pautava-se na educação dos sentidos

¹² Autores discutiram sobre a implementação dos grupos escolares em diversos Estados brasileiros. Como sugestão, apresento algumas indicações: AZEVEDO, Crislane B. de. **Grupos Escolares em Sergipe (1911-1930):** cultura escolar, civilização e escolarização da infância. Natal: Editora da UFRN, 2009. PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba.** Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Universidade São Francisco, 2002.; VIDAL, Diana G. (Org.). **Grupos escolares:** cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893–1971). Campinas: Mercado de Letras, 2006; AZEVEDO, Crislane Barbosa; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **Escola da Ordem e do Progresso:** grupos escolares em Sergipe e no rio Grande do Norte. Brasília: Liber Livro, 2012.

¹³ O professor norte-americano Normam Calkins (1822-1895) publicou em 1861 um livro intitulado “Primeiras lições de coisas: manual de ensino elementar para uso dos pais e professores”. Calkins (1886) acreditava que o período mais importante da educação infantil era a “aula de primeiras letras” (p.8), por isso, o manual por ele proposto tinha como objetivo apresentar um método capaz de instruir professores primários na melhor forma de ensinar a criança, que seria a partir dos objetos e não das palavras, ensinando “coisas reais, formas reais, cores e sons reais, cada qual com a

e pela experiência, levando o estudante a observar fatos e objetos a fim de conhecer suas características. O conhecimento, ao invés de ser transmitido pelo professor através da memorização, era apresentado ao aluno, seja por meio de sua representação concreta, ou então mediante representações gráficas. Conhecer e aprender passavam, portanto, pela visão, audição, olfato, paladar e tato. A aprendizagem baseada nos sentidos deveria ocorrer associada ao prazer, sendo este um dos papéis docentes: estimular na criança o prazer de estudar, favorecendo uma relação positiva entre professor e aluno.

As legislações traziam em si tais princípios - tendo em vista não estarem destacadas do seu tempo e espaço social, disseminando formas de pensar e agir desejáveis para projeto do governo - de modo que em todos os textos dos Estados citados ao longo deste item, encontrava-se forte recomendação para que o professor se relacionasse com a criança de maneira afável e harmoniosa, construindo uma aula que atraísse o interesse do aluno e estimulasse sua participação e disciplina. Os castigos seriam utilizados, portanto, em último caso. Todavia, a imposição de dispositivos legais não significou que os sujeitos foram submissos a eles, pois as práticas escolares também ocorrem “por atos de burlas, de

palavra que os represente” (p.8).. Dentre os pensadores que inspiraram o autor estão Rousseau, Spencer e Pestalozzi, dos quais também foram apropriadas as ideias sobre a educação moral da criança, mais especificamente sobre os castigos. Nesse sentido, para que o método pudesse ser profícuo, o aluno não poderia ser educado com base no avilte físico. Em 1881 o citado manual foi publicado no Brasil, tendo tradução de Rui Barbosa. Todavia, anteriormente à publicação brasileira, as “Lições de Coisas” haviam sido introduzidas por Rui Barbosa no complemento do Relatório de Instrução Pública sobre o Ensino Elementar do Ministro Manoel Pinto de Sousa Dantas, entre 1881 e 1883.

questionamentos e de insubordinação por parte daqueles que se encontram no extremo oposto das deliberações” (NOGUEIRA, 2012, p.18)

Palavras finais

O texto ora apresentado teve como objetivo oferecer ao leitor um panorama sobre os castigos escolares nas legislações, mostrando que este teve grande importância no processo de edificação da educação brasileira, estando presente nas legislações de diversas Províncias e posteriormente Estados, ocupando posição central nos debates de políticos, juristas e educadores.

Ao olhar os castigos numa perspectiva histórica, é possível ampliar a compreensão sobre o texto e o contexto educativo de diferentes períodos, pois os castigos guardam em si representações mais amplas, que perpassam o olhar para os modos de pensar a infância, o aluno, o docente e a família, por exemplo.

Mesmo que o intuito deste texto não estivesse em verticalizar as discussões, foi possível observar que, ao longo dos séculos, leis coexistiram com práticas cotidianas de maneira ora harmoniosa, ora conflituosa, demonstrando que, no que tange a mudanças culturais, as tintas no papel são apenas uma de suas vertentes. Como assevera De Certeau (1994), os sujeitos não são passivos, eles criam inúmeras formas de transformar as leis de acordo com seus interesses e regras, afinal, a tarefa educativa nunca foi um puro ato de imposição-absorção. “Por ser síntese de determinadas condições sociais e históricas, os indivíduos, ao se relacionarem, integram suas próprias histórias, confirmando,

permutando ou rejeitando comportamentos, ideias, valores e concepções. (GRAÇA, 2002, p. 136).

Assim, a crença na “legislação como instrumento de mudança sociocultural [...]” (SOUZA, 2009, p.84) só se sustenta se entrelaçada com o olhar para as práticas dos sujeitos que compõem a escola, considerando-a como um espaço vivo, borbulhante, impregnado de idéias, resistências, aceitações, conflitos, certezas e incertezas, invenções e reinvenções. Os professores e novos professores, quando em face de uma nova legislação, “mais do que instaurar o novo, reinventam, de certa forma, a tradição” (SOUZA, 2009, p.92), sendo “contra a insistente tradição, a teimosia das condutas consideradas antiquadas e o fazer ordinário rotineiro é que se lançam os textos e impressos normativos de toda ordem” (SOUZA, 2009, p.106)

Lutas são travadas, práticas inventadas e reinventadas, reproduzidas e modificadas e assim, a tinta no papel, antes homogênea, vai se impregnando de múltiplas cores; a letra, diferentes formas. O papel aceita tudo, ouve-se nas ruas; já as pessoas, estas sim, não são passivas na aceitação.

Referências

ALMEIDA, Manuel Antônio de. **Memória de um Sargento de milícias**. São Paulo. FTD, 2009.

ASSIS, Machado de. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Moderna, 1999. (Coleção Travessias).

_____. Conto de Escola. **Obra Completa**. Rio de Janeiro : Nova Aguilar 1994. v. II.p.1-7. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000268.pdf>. Acesso em 13/06/2012.

AZEVEDO, Crislane Barbosa de. **Grupos escolares em Sergipe (1911-1930): cultura escolar, civilização e escolaização da infância**. Natal (RN): EDUFRN, 2009.

AZEVEDO, Crislane Barbosa; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **Escola da Ordem e do Progresso: grupos escolares em Sergipe e no rio Grande do Norte**. Brasília: Liber Livro, 2012.

BORGES, Abílio César. **Vinte anos de propaganda contra o emprego da palmatória e outros meios aviltantes no ensino da mocidade**. Rio de Janeiro: Typografia Cinco de Março, 1876. Disponível em: <<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/educacao/publicacoes.php>>. Acesso em: 10 ago, 2012.

BRASIL. **Lei de 15 de Outubro de 1827**. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 21/09/12.

BRASIL. **Decreto nº 1.331-a, de 17 de fevereiro de 1854**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em 01/05/2019.

CASTRO, César Augusto. **Infância e trabalho no Maranhão Provincial**: uma história da Casa dos Educandos Artífices (1841 – 1889). São Cristóvão: Editora UFS, 2010

_____. **Leis e Regulamentos da Instrução Pública no Maranhão Império, 1835 – 1889**. São Luiz: EDUFMA, 2011.

COSTA, Jaqueline Cirilo; SILVA, Adriano Soares. As aulas, cadeiras e/ou escolas de primeiras letras na Província da Parahyba d Norte e a organização escolar nos oitocentos. (1833-1849). **Anais do IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, 2010. Laranjeiras/SE. Disponível em: <http://www.educonufs.com.br/ivcoloquio/cdcoloquio/eixo_04/E4-42.pdf> Acesso em: 20 jun, 2012.

DALCIN, Talita Banck. “Palmatoando” as fontes: os usos dos castigos físicos em nome da disciplinarização e da ordem nas escolas paranaenses da segunda metade do século XIX. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de (Org.). **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 71-93.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

D’ELIA, Antônio. Introdução. In.: MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe**. São Paulo: Escala. Coleção grandes obras do pensamento universal – 12. 4ed. S/d.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; Maria Helena C. (Org.). **A escola elementar no século XIX**: o método monitorial/mútuo. Passo Fundo: Editora Universitária, 1999.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In: **500 anos de Educação no Brasil**. LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L. M. e VEIGA, C. G. Belo Horizonte: Autentica, 2011.p.135-151.

_____. (Org.). A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: **Educação, Modernidade e Civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 89-125.

FLORESTA, Nísia. **Opúsculo Humanitário**. São Paulo: Cortez, 1989. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/45621785/Opusculo-Humanitario>>. Acesso em 12 ago, 2012.

GRAÇA, Tereza Cristina Cerqueira da. Pés-de-anjo e letreiros de neon: ginásianos na Aracaju dos Anos Dourados. São Cristóvão: Ed. da UFS, 2002.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto; TANURI, Leonor Maria. A educação básica no Brasil: dos primórdios até a primeira Lei de Diretrizes e Bases. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho (Org.). **Estrutura e funcionamento da educação básica: leituras**. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 59-101.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para que?** São Paulo: Cortez, 1998.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe**. São Paulo: Escala, s/d. 4ed. Coleção grandes obras do pensamento universal – vol. 12.

MIRANDA, Itacyra Viana; CURY, Cláudia Engler. Instruir para civilizar: o Lancasterianismo na Paraíba oitocentista 1822 a 1864. **Anais do XIII Encontro Estadual de História**. Guarabira: Universidade Estadual da Paraíba, 2008. Disponível em:<http://www.anpuhpb.org/anais_xiii_eeph/textos/ST%2006%20-20Itacyara%20Viana%20Miranda%20TC.PDF> Acesso em: 18 set, 2012.

MIRANDA, Itacyra Viana. **Instrução, disciplina e civilização: uma perspectiva de leitura acerca das aulas públicas e particulares na Parahyba do Norte (1860-1889)**. DISSERTAÇÃO (MESTRADO) – UFPB/CCHLA, 2012.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. **A escola primária noturna em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

O CORREIO SERGIPENSE, 25 set.1858. Caderno 48, p. 1.

OLIVEIRA, Antônio de Almeida. **O ensino público**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003.

POMPÉIA, Raul. **O Ateneu**. 16ª ed., São Paulo: Ática, 1996. Disponível em: <http://www3.universia.com.br/conteudo/livros/O_ateneu.pdf>. Acesso em: 26 ago, 2012.

SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. Modernidade e castigos escolares: oscilando entre os costumes e a legislação (o caso da província de Mato Grosso). In: José Claudinei Lombardi; Dermeval Saviani; Maria Isabel Nascimento. (Org.). **Navegando pela História da Educação Brasileira**. 1 ed. Graf. FE: HISTEDBR, 2006, v.1, p.1-14. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_086.html> Acesso em: 12 ago, 2012.

SANTANA, Elizabete Conceição; [et al] organizadores. **A construção da escola primária da Bahia**. Guia de referências temáticas nas leis de reformas e regulamentos 1890 – 1930. Salvador: EDUFBA, 2012.

SERGIPE. **Regulamento da Instrução Pública de 1924**. Aracaju: Typ. do “O Estado de Sergipe”, 1924.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Fontes para o estudo da história da escola primária no Brasil (1889 – 1930)**. Vídeo. Realização UNESP, produzido com o apoio do CNPq. Araraquara, 2011.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A casa e seus mestres: a educação no Brasil dos Oitocentos**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005

VEIGA, Cynthia Greive. Sentimentos de vergonha e embaraço: novos procedimentos disciplinares no processo de escolarização da infância em Minas Gerais no século XIX. **Anais do II Congresso de História da Educação de Minas Gerais**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2003.

Disponível em: <[http://www.faced.ufu.br/nephe/images/arq-ind-
nome/eixo7/completos/sentimentos-vergonha.pdf](http://www.faced.ufu.br/nephe/images/arq-ind-
nome/eixo7/completos/sentimentos-vergonha.pdf)> Acesso em: 15 jun,
2012.

_____. Elaboração de hábitos civilizados na constituição das relações entre professores e alunos (1827-1927). **Revista Brasileira de História da Educação**, n.21, 218 p., set.-dez. 2009. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/rbhe/RBHE21.pdf>>. Acesso em: 17 jun, 2012.

_____. A civilização das crianças pela escola (Brasil, século XX): questões teórico-conceituais. In: **XII Simpósio Internacional Processo Civilizador, 2009**, Recife. Anais XII Simpósio Internacional Processo Civilizador. Recife: Universidade Federal de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco, 2009. v. 1. p. 1-15.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas Escolares**: Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

A Dimensão Afetiva nos Processos didáticos¹⁴

Sérgio Choiti Yamazaki¹⁵

Regiani Magalhães de Oliveira Yamazaki¹⁶

Introdução

A apresentação do livro Teorias da Aprendizagem para Professores de Morris Bigge, publicado em 1971 nos Estados Unidos, em sua versão brasileira, é feita da seguinte forma:

O livro apresenta um estudo comparativo dos fundamentos das principais teorias da aprendizagem. Seu grande mérito está na clareza e imparcialidade com que o autor analisa as diversas teorias, desde as mais antigas **até as mais modernas como as de Skinner** [...]. (CONTRACAPA DO LIVRO, sem menção à autoria, grifos nossos)

A história nos permite verificar que nos Estados Unidos, desde algumas décadas anteriores à 1970, a teoria behaviorista, primeiramente

¹⁴ Este capítulo é uma versão estendida de um artigo publicado em revista (YAMAZAKI; YAMAZAKI, 2018 – ver referências) onde procuramos citar e discutir mais resultados de pesquisas sobre o tema proposto a fim de argumentar pela necessidade de inserção de elementos subjetivos e afetivos nos processos de ensino e aprendizagem.

¹⁵ Doutor em Educação Científica e Tecnológica, UFSC. Docente Orientador no Programa de Pós-Graduação (Mestrado Profissional) em Educação em Ciências e Matemática, UEMS.

¹⁶ Doutora em Educação Científica e Tecnológica, UFSC. Docente Orientadora no Programa de Pós-Graduação (Mestrado Acadêmico) em Educação e Territorialidade, UFGD.

defendida por John Broadus Watson e posteriormente por outros, era tratada como a teoria mais moderna sobre os aspectos que lidam com a aprendizagem. Burrhus Frederic Skinner, talvez o mais famoso behaviorista, contribuiu com esta teoria ao defender algumas mudanças com relação à versão anterior, como a de Thorndike e do próprio Watson, e ao preservar seus fundamentos básicos sobre o processo de aprendizagem dos indivíduos.

No Brasil, as noções behavioristas influenciaram as práticas e teorizações sobre ensino aprendizagem a partir de fins da década de 1960, tendo como objetivo a valorização e a mecanização das indústrias e do capitalismo. Em anos posteriores, críticas fundadas em outras perspectivas teóricas, como as do cognitivismo, foram enfraquecendo no meio acadêmico os alicerces que moldam a escola behaviorista (DESBIENS, 2013). Na década de 1980 e principalmente a partir de 1990, muitas pesquisas em ensino de ciências e matemática foram divulgadas em congressos da área e defendidas em cursos para formação de pesquisadores no país.

Muito embora seja possível verificar por meio da literatura da área as mudanças de perspectivas e enfoques com relação às teorias da aprendizagem no final do século XX e início deste (século XXI), as práticas efetivas de professores que estão atuando nas escolas brasileiras não acompanharam essa demanda, apesar dos avanços pontuais. É o caso da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), que

substitui a LDB de 1971, apontando para mudanças significativas com relação à Educação Brasileira.

Essa constatação mostra que a pesquisa em Educação Científica (registra-se como área de “ensino de” na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES) não tem provocado intervenções por ela sugeridas, havendo, portanto, uma distância a ser superada entre as práticas escolares e a pesquisa.

Mas, neste cenário, seria este o único problema a ser enfrentado? Em nossa opinião, as obras acadêmicas, os conhecidos livros didáticos utilizados nos cursos de formação profissional de educadores/professores estão defasados, pois não acompanharam as pesquisas que se referem ao “ensino de”. Isso mostraria que mesmo dentro da academia, a pesquisa avança com velocidade desproporcional aos investimentos que estão sendo feitos pelos investigadores.

Não estamos defendendo que as pesquisas devem interferir nas práticas às quais fazem referência no momento em que são publicadas, até porque os resultados são muitas vezes alvo de controvérsias e críticas quanto a variado número de elementos que os caracterizam. Nos referimos ao acúmulo de conhecimentos de alguns temas ou resultados mostrados ao longo dos anos ou décadas, que apontam com certa segurança para elementos importantes dos processos que estão sendo investigados. Este é o caso das pesquisas sobre as subjetividades humanas. Temos hoje, um grande número de pesquisas que mostram a forte presença dos aspectos afetivos nos processos de ensino

aprendizagem, suficientes para que sejam incorporadas como modelos teóricos que influenciam a aprendizagem dos indivíduos e que, portanto, contribuem para o entendimento dos eventos que ocorrem em sala de aula, podendo melhorar a formação dos futuros professores e daqueles que já estão atuando.

Não são muitas as obras científicas dedicadas exclusivamente às Teorias da Aprendizagem publicadas no Brasil, sejam elas traduções de autores estrangeiros ou de brasileiros. Em uma procura pelas livrarias e editoras do país, é possível constatar que os livros com o objetivo de disseminar as Teorias da Aprendizagem não se fazem muito presentes nos catálogos.

Entre as obras encontradas, uma das mais atuais é uma tradução de um pesquisador da Universidade de Alberta, uma instituição canadense. Este livro foi primeiramente publicado com o título *Theories of Human learning: what the old woman said*, em 2008, e foi traduzido como *Teorias da Aprendizagem*, em sua 5ª edição norte-americana, em 2015. Apesar de apresentar as teorias clássicas da aprendizagem, desde a forte influência das pesquisas de Ivan Pavlov na teorização de John Watson sobre o comportamento humano, passando por avanços teóricos e experimentais de outros pesquisadores e permitindo um olhar que faz jus a uma transição de perspectivas teóricas, chegando até os mais modernos, como Piaget, Vygotsky e Bruner, o autor não aborda as teorias que apontam para os mecanismos que explicam os afetos humanos. Como a maioria das obras de aprendizagem humana, os

aspectos subjetivos tratados no livro, são os elementos que subjazem à *motivação* em suas várias nuances, biológica (como apontado pela hierarquia de Abraham Maslow) e psicológica (intrínseca e extrínseca), não fazendo nenhuma referência às pesquisas mais recentes.

Uma obra que merece menção especial pela sua apresentação crítica dos modelos teóricos que foram sendo desenvolvidos durante a história das *Teorias da Aprendizagem*, trata-se de um trabalho originalmente publicado na língua francesa, traduzido para o inglês e, de sua 3ª edição canadense, para o português¹⁷. Por sua vez, o livro encontrado nas livrarias é a 2ª edição brasileira revista e atualizada, em 2013. Este trabalho foi organizado por Clermont Gauthier e Maurice Tardif e é composto por textos de diferentes autores, seguindo uma apresentação que se inicia na Antiguidade e que vai até as grandes teorias da aprendizagem do século XX. Contudo, apesar de historicamente rico em suas distintas perspectivas teóricas, esta obra também não faz referência às pesquisas que denotam um caráter subjetivo e afetivo encontradas na literatura da área dos últimos anos.

Um último ponto a ser considerado nesta introdução denota uma preocupação com relação à Área de Ensino de Ciências, uma das câmaras recém-criadas na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com uma identidade em formação, mas com avanços

¹⁷ O título da obra citada é: “Pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias”, livro composto por textos de vários autores e organizado por Gauthier e Tardif (ver referências).

já instituídos e que a caracterizam. Uma das formas de verificar esta caracterização da área de ensino de ciências, é buscando analisar como os referenciais teóricos, muitas vezes de outros campos acadêmicos, são utilizados nas pesquisas e como são empregados para o enfrentamento de questões pontuais de sua prática profissional. Há hoje, quantidade suficiente de pesquisadores que foram formados com esta perspectiva (nova), de trabalhar nas interfaces: ciências da natureza (e matemática) e educação, não sendo, neste sentido, cada uma delas, suficiente para abordagem de determinado objeto de estudo.

Dito isto, nosso enfoque está na procura de autores/pesquisadores e de textos (livros didáticos) que possuem uma identidade que, apesar de estar ainda em formação, se constitui com práticas e pensamentos próprios da área¹⁸. Existem obras que assim se qualificam?

Em obras mais antigas sobre Teorias da Aprendizagem, e também em atuais, é possível encontrar a referência à psicanálise freudiana, uma das teorias que lidam com mecanismos utilizados pela mente humana e que se referem às interferências provocadas pelos afetos. É o caso de *Psicologia da Aprendizagem* de Pilleti e Rossato (obra brasileira recente),

¹⁸ Não estamos apontando que autores destas obras devem ter uma formação básica específica dentro das ciências naturais, como física, química, biologia, ou matemática, mas apontamos para necessidade da interface na formação do pesquisador que pretende trabalhar com ensino e aprendizagem de uma área específica. Em outros termos, esses autores devem ser, por exemplo, pedagogos que fazem pesquisas sobre ensino aprendizagem de tema ou conteúdo específico (ciências naturais ou matemática) ou devem ser formados em física, química, biologia ou matemática e fazer pesquisa em educação científica

cujas primeiras edições são de 2015; e de *Teorias da Aprendizagem* (obra antiga), de Hilgard, publicada em 1956 nos Estados Unidos. Ambas citam a teoria freudiana e apresentam conceitos selecionados que julgam ser importantes para compreensão do processo de aprendizagem dos sujeitos.

No entanto, mesmo nestas obras as noções da teoria de Freud não explicam questões ou eventos concretos de sala de aula, apresentando conhecimentos genéricos e dificultando a compreensão de como elas podem contribuir com o efetivo exercício do magistério. Neste sentido, insistimos na emergência de Teorias de Aprendizagem que lidam com a interface Educação e Ciências, fundadas em pressupostos e em pesquisas originadas no seio da área de Ensino de Ciências.

Com o objetivo de argumentar a favor da inserção de elementos afetivos desenvolvidos após um número significativo de pesquisas dentro do campo da educação científica, propomos neste trabalho uma reflexão dos resultados apresentados na literatura da área que tiveram como objetos de estudo estudantes que estiveram no seio de processos didáticos nos quais os fatores afetivos puderam ser analisados.

Como uma extensão de um artigo publicado em revista, este capítulo procurou verificar seis dentre as principais revistas científicas da área de ensino do país¹⁹, levando em consideração a procura das

¹⁹ As revistas às quais nos referimos são: *Ciência & Educação* (ISSN: 1980-850X); *Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências* (ISSN: 1983-2117); *Investigações em Ensino de*

palavras afetividade somada à palavra aprendizagem. Os artigos selecionados são aqueles que se referem à presença da afetividade na aprendizagem dos alunos. Como este trabalho não tem a intenção de caracterizar-se como um levantamento bibliográfico completo sobre este tema, não tivemos a preocupação de uma busca exaustiva por diversas palavras-chave, e de uma pesquisa em outras revistas, que certamente contribuiria para que a investigação atingisse mais pontualmente o objetivo proposto.

Contudo, pensamos que para os nossos propósitos, que é de apontar para a presença de pesquisas e principalmente de seus resultados que tendem a sensibilizar-nos da necessidade de consideração de elementos afetivos nos processos de ensino e aprendizagem, os artigos selecionados são suficientes para no mínimo provocar uma reflexão e quem sabe, uma discussão com os pares do campo acadêmico e profissional capaz de contribuir com algum avanço em se tratando das didáticas específicas.

As Pesquisas da Área de Ensino de Ciências sobre Afetividades na Aprendizagem no Brasil

Neste trabalho nos atemos ao caso brasileiro, apesar da existência de número suficiente de casos também no exterior.

Ciências (ISSN: 1518-8795); Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia (ISSN: 1982-873X); Amazônia – Revista de Educação em Ciências e Matemáticas (ISSN: 2317-5125); ARETÉ – Revista Amazônica de Ensino de Ciências (ISSN: 1984-7505).

Procuramos apresentar resultados de investigações que sugerem a criação de uma linha consolidada de pesquisa, devido ao número de trabalhos publicados e à importância acadêmica das mesmas, como teses, dissertações, além dos artigos selecionados das revistas citadas na Introdução, em nota de rodapé. Também fazemos referência a alguns resultados de pesquisas e ensaios conhecidos por nós, em função de sua relevância para os argumentos aqui apresentados.

Pietrocola e Pinheiro (2000) identificam, em cientistas, a negação de certos modelos teóricos para explicação do universo natural, e aceitação de outros devido a relações afetivas que eles tinham com estes modelos. Analogamente, em sala de aula, os autores sustentam que a afetividade desenvolvida entre aluno e conhecimento pode somar-se com aquela proporcionada entre aluno e professor, ambas sendo, portanto, elementos importantes nos processos de aprendizagem. Os autores afirmam que a falta de consideração sobre estes aspectos nos métodos de ensino explica muitos fracassos em projetos de ensino baseados no construtivismo. Além disso, para Pietrocola (1999), ao estabelecer vínculos afetivos com o conhecimento, os estudantes teriam incorporado saberes duradouros, ou seja, pós-escolares.

Em sua tese de doutorado, Pinheiro (2003) mostra que os objetos da ciência são incorporados afetivamente pelos estudantes, através do que ela denomina como sentimento de realidade. Para os estudantes pesquisados, a consideração de que algo é real depende da intensidade de realidade com que eles percebem os objetos. Dessa forma, ela acaba

por definir o que vem a ser sentimentos de realidade que ultrapassam os critérios lógicos e racionais: “Crenças, convencimento, valores, nível de conhecimento, familiaridade com o objeto, entendimento e sentimentos são também definidores do sentimento de realidade” (PINHEIRO, 2003, p.7).

O sentimento de realidade é alimentado por outra pesquisa que, embora distinta desta, também tem como objetivo investigar os sentimentos que influenciam a aprendizagem dos estudantes. Trata-se da pesquisa de Custódio (2007), para o qual o “sentimento de entendimento é considerado a satisfação intelectual afetiva que provoca a aceitação de uma explicação, ou o sentimento que se conquistou entendimento da explicação” (p.VII). Tendo sua pesquisa este resultado, o pesquisador afirma: “... o sentimento de entendimento pode vir a ser um elemento essencial na busca de aprendizagens mais duradouras. Uma vez descobertos os mecanismos de validação afetiva, nós poderíamos trabalhá-los didaticamente, dando sentido as representações científicas” (CUSTÓDIO, 2007, p.133).

As pesquisas supracitadas se referem à presença de sentimentos com relação aos objetos de estudo, às ciências e seus pressupostos e conceitos. Outras pesquisas mostram que sensações ou emoções sobre si mesmo podem também influenciar aprendizagem dos indivíduos.

É o caso da pesquisa de Ferreira (2012), na qual a autora conclui que cognição, emoção e motivação presentes na aprendizagem dos alunos são regulados pelas crenças de autoeficácia, “definidas como o

juízo pessoal sobre a própria capacidade para organizar e executar cursos de ação para alcançar determinados objetivos” (p.222). Ela também afirma que alunos com autoeficácia elevada alcançam alto desempenho escolar e se envolvem mais fortemente com os conceitos e temas que estão sendo trabalhados.

Este resultado indica a relevância da relação dos alunos com os elementos que constituem o conhecimento a ser aprendido. Resultado congruente com a pesquisa de Pinheiro e Pietrocola (2003), para os quais o *sentimento de realidade* das teorias em questão colabora para que os alunos possam compreendê-las.

Reforçando os resultados de Ferreira (2012), em uma pesquisa feita com alunos que frequentavam uma disciplina de pós-graduação em Física, os autores (VILLANI, SANTANA, ARRUDA, 2003) analisam a trajetória de um dos estudantes reprovados na mesma, concluindo que um dos pontos significativos da sua reprovação é a falta de segurança com relação à sua capacidade de compreender o conteúdo que estava sendo ministrado pelo professor.

Os sentimentos sobre os objetos, conceitos e sobre si mesmo parecem sugerir aceitação, rejeição ou indiferença, apontando caminhos a serem seguidos. A pesquisa de Simões (2013) mostra que questões dentro do domínio afetivo direcionaram a escolha do curso de Física de muitos licenciandos investigados. Sentimentos positivos relacionados à Física e expectativas em revivê-los é um dos aspectos que entusiasma os alunos para certas escolhas. Além disso, esses sentimentos podem

influenciar a formação de crenças de autoeficácia, se aproximando da pesquisa de Ferreira (2012), tal como o autor afirma: “concluímos que as crenças são cruciais no processo de escolha de uma carreira, com destaque para as crenças de autoeficácia que se mostraram importantes no surgimento do interesse pela área” (SIMÕES, 2013, p.11).

Segundo Pereira e Abib (2016b), a percepção dos estudantes sobre sua própria aprendizagem está relacionada às ações do professor e aos elementos subjetivos do processo, o que sugere aproximações entre fatores cognitivos, afetivos e metacognitivos.

Há pesquisas que apontam para a presença de sentimentos que contribuem para aprendizagem, e que estas são influenciadas pelas condutas dos professores. Uma pesquisa de abordagem qualitativa, com alunos de Ensino Médio, mostra que os estudantes são influenciados por memórias caracterizadas por aspectos afetivos positivos ou negativos, enquadradas em uma categoria que os autores denominaram de “Categoria Memória afetivo-vivencial” (PEREIRA; ABIB, 2016a).

Os autores sugerem também a “Categoria Memória científico-afetiva” para mostrar as lembranças que são relacionadas aos conhecimentos científicos escolares. Ambas as categorias, afirmam, contribuem para compreensão dos processos de aprendizagem dos alunos:

[...] entendemos que as categorias de análise apresentadas neste trabalho podem auxiliar os pesquisadores e os próprios professores a ampliar suas percepções acerca dos processos de

aprendizagem [...], na medida em que as retomadas de conhecimento científico escolar pela memória científico-afetiva podem ser indícios de aprendizagem. [...]. Assim, ainda que a memória afetivo-vivencial não revele diretamente indícios de aprendizagem nas suas mais variadas formas, ela constitui-se em um construto teórico que acreditamos que pode ser de interesse também dos professores, pois permite desvelar aspectos que podem orientá-los na elaboração de estratégias didáticas e de formas de intervenção junto aos alunos (PEREIRA; ABIB, 2016, p.871).

Nesses, e em trabalhos de outros autores, os elementos afetivos implícitos nos processos de ensino e aprendizagem são destacados para indicar que não se trata apenas de proporcionar motivação para aprendizagem, sendo potencialmente relevantes para a própria compreensão conceitual ou teórica dos temas e conteúdos em jogo. Com este sentido, Santos (2007, p.184) afirma que “as emoções desempenham um importante papel no processo de construção de significados em salas de aula” e que “muito mais do que motivação, o que está em jogo é a relevância do novo conhecimento para o aluno” (SANTOS, 2007, p.185).

Também Sousa e Bastos (2011) contribuem com este argumento. Em pesquisa com docentes evidencia que fatores afetivos influenciam significativamente a aprendizagem:

[...] analisamos os relatos explicitando discursos que defendem a afetividade como dimensão indissociável do processo cognitivo. Nós admitimos que os aspectos afetivos trazem implicações para o ato de

conhecer, a escola e seus constituintes. (SOUSA; BASTOS, 2011, p.179)

Os autores avaliam que:

[...] a tarefa de todo educador, não apenas em Ciências e Matemática, inclui conhecer melhor seus alunos, não para torná-los ‘meros amigos’, mas para constituir sua própria natureza histórica. No nosso entender, é ingênua a ideia de que a qualidade do ensino deriva da severidade, frieza e distância do professor. (SOUSA; BASTOS, 2011, p.182)

Somam-se a estes autores, Monteiro e Gaspar (2007). Ao analisar as relações entre uma professora e seus alunos, os pesquisadores apontam para as emoções como elementos importantes no processo de ensino e aprendizagem.

Os resultados mostram a necessidade de o professor estar consciente dos aspectos emocionais desencadeados na interação social com e entre seus alunos, visando sustentá-la no sentido de otimizar os recursos didáticos utilizados em sua aula. (MONTEIRO; GASPAR, 2007, p.71)

Segundo os autores, os resultados mostram que as emoções positivas são capazes de envolver os alunos e de sustentar interações sociais profícuas para a aprendizagem (MONTEIRO; GASPAR, 2007, p.82), o que os leva a concluir que “as interações sociais em sala de aula se estabelecem e se sustentam por meio de emoções positivas propiciadas

pelo professor durante todo o seu trabalho didático em sala de aula (MONTEIRO; GASPAR, 2007, p.83).

Todas essas pesquisas mostram que as afetividades influenciam na formação de crenças e na escolha e plausibilidade dos objetos a serem aprendidos. Também apontam para existência de mecanismos subjetivos que funcionariam junto dos mecanismos cognitivos comumente citados pelas pesquisas em didática das ciências.

Mas será que é possível compreender mais detalhadamente os processos pelos quais passam os estudantes nos momentos em que se encontram como sujeitos da aprendizagem? Existe um corpo de conhecimentos capaz de auxiliar nossa busca pelo entendimento destas questões?

Compreendo as Afetividades no processo de Ensino Aprendizagem: as pesquisas em Psicanálise e Ensino de Ciências no Brasil

Na década de 1990 pesquisas utilizando-se da Psicanálise para entendimento do processo de ensino e aprendizagem de ciências e matemática, tiveram início em duas universidades brasileiras. Particularmente na Universidade Estadual Paulista havia pesquisas que tentavam explicar o processo de ensino e aprendizagem dentro do campo da Matemática (por exemplo, BALDINO e CABRAL, 1994²⁰;

²⁰ Neste trabalho, os autores se utilizaram da Psicanálise de Freud-Lacan para compreensão das situações de aprendizagem vivenciadas por um aluno.

CABRAL, 1996²¹) e na Universidade de São Paulo dentro das Ciências (por exemplo, VILLANI *et al.*, 1997²²; VILLANI, CABRAL, 1997²³) e em especial do ensino e aprendizagem de áreas específicas, como a Física (por exemplo, BAROLLI, VILLANI, 1998) e a Biologia (por exemplo, VILLANI, FREITAS, 1998).

Estes autores estão entre aqueles que defenderam teses de doutoramento (FREITAS, 1998; BAROLLI, 1998; ARRUDA, 2001; CABRAL, 1998; BARROS, 2002) e dissertações de mestrado (FERREIRA, 1997; YAMAZAKI, 1998)²⁴ na década de 1990 e início de 2000, mostrando o potencial analítico destas teorias em jogo e estabelecendo-as como uma linha profícua de pesquisa.

No início deste século esta linha de investigação acaba por ser contemplada em outras Instituições em Programas de Pós-Graduação, na formação de futuros pesquisadores (por exemplo, SANTOS, 2004; GUIZELINI, 2005; BELUSCI, 2008), chegando até a década atual (por

²¹ Nesta pesquisa, a autora argumenta a favor da inserção de modelos teóricos que ultrapassam a explicação cognitiva nos processos que envolvem aprendizagem da matemática, apontando para o domínio afetivo por meio do referencial lacaniano.

²² Neste trabalho, os autores apresentam várias analogias entre ensino aprendizagem e outros modelos explicativos, história, filosofia e psicanálise, apontando tanto a fertilidade quanto os limites destas elaborações.

²³ Neste trabalho, os pesquisadores mostram que o processo de aprendizagem pode ser comparado com o processo de análise no campo da psicanálise, pois ambos envolvem considerações de ordem subjetiva.

²⁴ Há outros pesquisadores que trabalharam com este tema mas não são citados aqui, pois não é objetivo deste artigo fazer uma revisão bibliográfica, mas mostrar que há um bom número de trabalhos relevantes que sustentam as subjetividades (no caso, a psicanálise) como modelo teórico para compreensão do processo de ensino e aprendizagem.

exemplo, LOPES, 2012; COSTA, 2012). Somam-se outras investigações, de distintos grupos de pesquisa que também analisaram aprendizagem do ponto de vista afetivo (por exemplo, MONTEIRO, GASPAR, 2007).

Este cenário está apontando para fertilidade deste campo de estudos, sendo, portanto, acúmulo de conhecimentos que devem ser divulgados e conhecidos por todos aqueles que lidam com o Ensino de Ciências e Matemática, tal como apontam Monteiro e Gaspar (2007, p.71): “Os resultados mostram a necessidade de o professor estar consciente dos aspectos emocionais desencadeados na interação social com e entre seus alunos, visando sustentá-la no sentido de otimizar os recursos didáticos utilizados em sua aula”.

Contudo, voltando à questão posta no final do subtítulo anterior – “Existe um corpo de conhecimentos capaz de auxiliar nossa busca pelo entendimento destas questões?” –, efetivamente há pesquisas que mostram como os mecanismos mentais humanos inconscientes podem estar presentes nos processos de sala de aula e que auxiliam tanto na compreensão dos *fenômenos didáticos* (YAMAZAKI, 2015) quanto no planejamento de métodos de ensino mais eficazes.

As pesquisas supracitadas e outras, dentro do mesmo tema, apresentam explicações às ações dos estudantes utilizando-se de teorias e noções de um corpo de conhecimentos do campo das subjetividades. Exemplificaremos por meio das explicações que se fundam na Psicanálise, com o objetivo de mostrar como sua estrutura e dinâmica

são férteis para compreensão do processo de ensino e aprendizagem e de sua avaliação (YAMAZAKI; YAMAZAKI, 2014).

Villani, Santana e Arruda (2003) mostram que os estudantes se comportam de acordo com suas relações pessoais com o conhecimento em jogo, com o professor e seus colegas de classe. Os autores identificam patamares de comportamento capazes de caracterizar as atitudes ou “falta de”, utilizando-se de analogias com uma situação de análise clínica. Nesse sentido, cada aluno é aprisionado em um discurso inconsciente que procura sustentar e satisfazer seus desejos ou, em terminações lacanianas, seus *significantes*.

Também os professores são sustentados e guiados por um discurso inconsciente, ou seja, obedecem a “obrigações institucionais inconscientes” (VILLANI, SANTANA, ARRUDA, 2003, p.338). Entre os discursos dos alunos citamos o *discurso do consumo*, segundo os quais: “ao capturar o professor ou os alunos, introduz neles demandas que nada têm a ver com a procura do conhecimento científico, a valorização da cultura e os valores que definem a escola como o lugar de uma educação emancipatória e civilizatória” (VILLANI, SANTANA, ARRUDA, 2003, p.338). Quando isso acontece, os autores mostram que tanto para o professor quanto para o aluno “a satisfação está fora da escola” (VILLANI, SANTANA, ARRUDA, 2003, p.340). e, portanto, é caracterizada por certa rejeição aos objetivos da mesma. No caso do professor, um exemplo seria aquele que procura “dar um ‘jeitinho’” (VILLANI, SANTANA, ARRUDA, 2003, p.340) às demandas escolares com as quais se

defronta; no caso do aluno, um exemplo seria “procurar emoções e transgressões” (VILLANI, SANTANA, ARRUDA, 2003, p.340).

Outro exemplo de discurso inconsciente que captura os indivíduos, seria o *discurso da burocracia*, que “transforma o indivíduo em um objeto, em um número; demanda o cumprimento dos ritos burocráticos, que garantem as aparências, e leva o sujeito a não se posicionar frente aos problemas reais (da escola)” (VILLANI, SANTANA, ARRUDA, 2003, p.338). Como consequência, quando capturado por esse discurso, o professor tende a agir com o “mínimo esforço e na valorização dos diplomas sem uma correspondente competência” (VILLANI, SANTANA, ARRUDA, 2003, p.338). Dessa forma, o professor, apesar de seguir os “ritos do sistema” leva o aluno a certa confusão com relação aos objetivos da escola, em detrimento da efetiva aprendizagem de conhecimentos científicos universais ou de temas socialmente relevantes; portanto, como apontado pelos autores, leva a uma *indecisão* com relação a esses aspectos da formação escolar.

O *discurso do conhecimento científico*, outro discurso inconsciente apresentado pelos autores, é análogo ao discurso comumente atribuído aos métodos de ensino tradicionais, influenciados pelo movimento behaviorista (GAUTHIER, TARDIF, 2013). Esse discurso privilegia “o conhecimento científico e, portanto, os manuais que o apresentam como um produto pronto. Nesse discurso, a escola deve transmitir tal conhecimento; o papel do professor é tornar-se a fonte deste e o do aluno é recebe-lo e admirá-lo” (VILLANI, SANTANA,

ARRUDA, 2003, p.338-339). Ao ser capturado por esse discurso, a “satisfação do professor” é ser o “centro das atenções” e do aluno é “ouvir e olhar com encanto”, sendo, portanto, satisfação caracterizada por uma *demanda passiva* (VILLANI, SANTANA, ARRUDA, 2003, p.340).

Outros discursos inconscientes presentes neste trabalho são manifestações que se mostram analogicamente mais próximos dos pensamentos e atitudes racionais empregados pelas teorias didático-pedagógicas contemporâneas. Como não é nossa intenção neste trabalho o aprofundamento desses discursos ou dos resultados dessa pesquisa, os exemplos supracitados são suficientes para nossos objetivos, que é o de mostrar como os fenômenos de sala de aula, dentro dos quais os de ensino e aprendizagem, podem ser compreendidos quando temos como aporte teórico teorias que lidam com os mecanismos psíquicos afetivos e inconscientes, como é o caso da psicanálise.

Segundo Villani, Arruda e Laburu (2001), professores e alunos podem ter distintos discursos, sendo necessária a aproximação delas em muitas situações didáticas. Eles mostram que é possível alguma mudança nos discursos de ambos, mas que dependendo do andamento do ensino aprendizagem, pode haver regressão ou mesmo desistência do processo anteriormente instalado. Por exemplo, na pesquisa de Villani, Santana e Arruda (2003), um dos alunos do curso acaba desistindo do processo de ensino em jogo. As análises dos autores levam a explicações embasadas

nos mecanismos da psicanálise e mostram por que o estudante desistiu do processo.

Conhecer esses mecanismos psíquicos, portanto, pode fornecer pistas de como prosseguir com a estratégia didático-pedagógica e como pensar os fenômenos que nos chegam com esses investimentos. Em outra pesquisa, os autores, utilizando noções da psicanálise de Didier Anzieu (1993), mostram como a interação entre professores e alunos, e entre os próprios alunos, levou ao fracasso dos objetivos de ensino planejados ou ao seu sucesso. Anzieu “afirma que todo grupo constitui-se numa realidade psíquica específica, e mais ainda, que essa realidade psíquica é de natureza inconsciente” (BARROS, VILLANI, 2004, p.121).

Segundo este psicanalista, há *organizadores psíquicos* que guiam o comportamento dos indivíduos quando unidos em torno de um grupo, que podem explicar os acontecimentos que levam aos objetivos propostos que no caso desta pesquisa, se referem à aprendizagem de princípios científicos no campo da Física. O entendimento desses organizadores permite compreender sucessos e fracassos de fenômenos que acontecem quando os sujeitos estão em grupo específico. Por exemplo, um dos organizadores é denominado de Imago:

A imago é um protótipo inconsciente de um personagem que no indivíduo permanece a partir de figuras internalizadas ao longo de sua vida. Trata-se de uma figura que pode ser tanto ameaçadora como protetora. [...]. Como figura materna protetora (mãe boa) pode trazer amor, carinho, conhecimento, conselhos; enquanto figura materna ameaçadora

(mãe má) pode despertar ódio, desconfiança, etc. Por outro lado, como figura paterna protetora (pai bom) estabelece as normas e fixa leis, oferece proteção e segurança. Como figura paterna ameaçadora (pai mau) reprime, castiga, castra e destrói. (BARROS, VILLANI, 2004, p.124)

Ao trazer este conceito para analisar os dados coletados da pesquisa, os pesquisadores concluem que “as intervenções do professor pareciam sinalizar para o grupo que, embora os seus membros não fossem todos idênticos e tivessem problemas na forma de se organizar, ele os aceitava e os acolhia, considerando as individualidades e as diferentes contribuições de cada um” (BARROS, VILLANI, 2004, p.126). Essa atitude por parte do professor fez com que ele levasse para o grupo uma Imago “relacionada com a imagem da mãe boa. O grupo reconhecendo inconscientemente essa imago pôde, então, se organizar em torno dela, procurando atender a demanda do professor que agora era promover o diálogo entre os alunos” (BARROS, VILLANI, 2004, p.126).

Esses são pequenos recortes de pesquisas mais amplas que permitem compreender processos de ensino e aprendizagem que, pela complexidade dos resultados são dificilmente entendidos quando nos atemos somente aos aspectos cognitivos presentes. Sustentamos, em função do acúmulo de resultados de pesquisas feitas principalmente nas duas últimas décadas, a necessidade da inserção de pressupostos por eles apontados, que procuram compreender fenômenos de sala de aula que problematizam os modelos teóricos amparados unicamente em noções conceituais das ciências da cognição.

Não obstante, as questões envolvendo as subjetividades podem ser abarcadas por outras teorias, que não a psicanálise, o que reforça a importância em compreendê-las pois tratam todas de mecanismos apresentados por seres humanos em uma de suas dimensões do comportamento, o que permite compreendê-los globalmente quando somadas a outras dimensões.

Conclusões

No decorrer deste artigo algumas questões foram feitas, não para que fossem respondidas em sua totalidade, mas para nortear nossos argumentos em defesa da inserção de modelos didáticos que resultaram de pesquisas dentro do campo do ensino de ciências e matemática, em especial, no Brasil.

Uma das questões postas na introdução deste trabalho se refere à procura de livros textos que tem como objetivo o ensino de práticas e pensamentos próprios da área em função de investigações realizadas por pesquisadores da área de ensino de ciências e matemática: “existem obras que assim se qualificam?” Não encontramos obras cuja função seja a de ensinar elementos que resultam de pesquisas no âmbito do ensino de ciências e matemática. Ora, sendo uma demanda de pesquisadores desta área, as pesquisas em subjetividades em sala de aula também não são contempladas.

Em outro momento do texto, a questão feita sugere a apresentação de um corpo de conhecimentos capaz de auxiliar a busca

pelo entendimento de questões subjetivas ou afetivas. As pesquisas no entorno da psicanálise mostraram como essa teoria pode explicar as situações de sala de aula sendo, portanto, aporte teórico com grande potencial para lidar com questões reais de ensino e aprendizagem.

Não tivemos a intenção de apresentar exaustivamente as pesquisas sobre subjetividades no ensino de ciências e matemática, ou seja, nosso objetivo não foi trazer uma revisão de literatura sobre este tema, mas sim o de argumentar que elas já têm resultados suficientemente importantes para que sejam levados não somente para a formação inicial e continuada do professor, mas também para a formação de Pesquisadores em Educação Científica que tem como uma das atividades profissionais a docência. Em nossa opinião, os currículos dos cursos de licenciatura e de pós-graduação em educação científica e matemática não permitem avançar no que se refere ao ensino e aprendizagem quando não acompanham as pesquisas de sua própria área.

Embora nossos argumentos apontem para os estudos sobre subjetividades na educação científica e matemática, também achamos necessário que outros temas de pesquisa sejam inseridos nos currículos dos cursos de graduação e de pós-graduação, desde que tenham acumulado um corpo de conhecimentos suficientes que permitam organizá-lo e apresentá-lo didaticamente.

Considerações Finais

Em um dos capítulos da obra *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor*, Perrenoud faz uma discussão sobre a existência de conceitos que dizem respeito a dois inconscientes: “um deles seria acessível à tomada de consciência desde que se realizasse um trabalho cauteloso, mas que não ameaçasse o sujeito” (PERRENOUD, 2002, p.148); sobre a outra compreensão de inconsciente ele nota o seguinte: “o acesso ao outro, estudado pela psicanálise, seria muito mais difícil, porque o sujeito, mesmo sofrendo e buscando voluntariamente ser curado, mobiliza toda a sua energia para *não saber*” (PERRENOUD, 2002, p.148). Este sentido atribuído ao inconsciente pode explicar por que certos estudantes resistem à aprendizagem de alguns conceitos, uma vez que o que pode estar em jogo são *mecanismos de defesa* que o mobilizam para um *não saber*, conforme encontrada na *psicanálise*. O outro sentido, sujeito à tomada de consciência, pode mover estratégias de ensino capazes de aproximar os esquemas de assimilação piagetianos (LEGENDRE, 2013) entre aqueles que participam do sistema escolar para que ocorra aprendizagem em futuras acomodações de conceitos científicos.

Em ambos os casos, se fazem necessários conhecimentos teóricos e práticos sobre as pesquisas no campo das subjetividades quando imersos no cenário escolar. Há muitas outras pesquisas que não foram mencionadas neste trabalho, mas que reforçam nossos argumentos ao mostrar resultados satisfatórios no sentido de que são capazes de nos

fazer compreender os processos de ensino. Portanto, esperamos que este trabalho seja uma contribuição para os profissionais que lidam com a educação e que tenham como perspectivas a melhoria de suas práticas devido ao alcance que este entendimento das situações pode proporcionar.

Afinal, apesar dos resultados das pesquisas supracitadas, os aspectos referentes aos elementos afetivos em processos didático-pedagógicos não têm sido colocados em primeiro plano em discussões a respeito deste tema ((BORRACHERO CORTÉS, BRÍGIDO MERO, 2011; MELLADO *et al.*, 2014; YAMAZAKI, CRUZ, 2015).

Referências

ANZIEU, D. **O Grupo e o Inconsciente** - O imaginário grupal. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1993.

ARRUDA, S. M. **Entre a Inércia e a Busca**: reflexões sobre a formação em serviço de professores de Física do Ensino Médio. Tese, 2001, 238f. (Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo). USP, 2001, 238f.

BALDINO, R. R.; CABRAL, T. C. B. A pulsão em um caso de dificuldade especial em cálculo. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 49, p. 485-500, 1994.

BAROLLI, E. **Reflexões sobre o trabalho dos estudantes no laboratório didático**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1998.

BAROLLI, E.; VILLANI, A. Laboratório Didático e Subjetividade. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.3, n.3, p.145-164, 1998.

BARROS, M. A. **A Análise de experiências didáticas com grupos de aprendizagem em Física**. Tese, 2002 (Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo). USP, 2002.

BARROS, M. A.; VILLANI, A. A dinâmica de grupos de aprendizagem de Física no Ensino Médio: um enfoque psicanalítico. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.9, n.2, p.115-136, 2004.

BELUSCI, H. T. **Impasse na formação inicial de professores nas séries iniciais**. Dissertação, 2008 (Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Campinas). São Paulo: UNICAMP, 2008.

BIGGE, M. L. **Teorias da Aprendizagem para Professores**. São Paulo: ed. da USP, 1977.

CABRAL, T. C. B. **Contribuições da psicanálise à educação matemática**: a lógica da intervenção nos processos de aprendizagem. Tese, 1998 (Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo). São Paulo: USP, 1998.

CABRAL, T. C. B. Educação e Psicanálise: buscando outros paradigmas. **Ciência & Educação**, v.2, n.3, p.32-45, 1996.

COSTA, P. C. F. **Os Patamares de Adesão das Escolas à Educação Sexual**. Tese, 2012, 305f. (Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo). São Paulo: USP, 2012.

CUSTÓDIO, J. F. **Explicando Explicações na Educação Científica**: Domínio Cognitivo, Status Afetivo e Sentimento de Entendimento. Tese, 2007, 236f. (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina) Florianópolis: UFSC, 2007.

DESBIEENS, Jean-François. O behaviorismo e a abordagem científica do ensino. In: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (Org.). **A Pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. 2ª Ed. revista e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p.313-336.

FERREIRA, G. K. **Investigando a influência do Domínio Afetivo em Atividades Didáticas de Resolução de Problemas de Física no Ensino Médio**. Dissertação, 2012 (Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, PPGECT-UFSC). Florianópolis, SC, 2012, 291f.

FERREIRA, G. K.; CUSTÓDIO, J. F. Influência do domínio afetivo em atividades de resolução de problemas de física no ensino médio. **Lat. Am. J. Phys. Educ.**, v.7, n.3, 2013.

FERREIRA, M. P. P. **Análise e Interpretação de um curso de segundo grau sobre as Leis de Newton**. Dissertação, 1997 (Mestrado em Ensino de Ciências, Instituto de Física e Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo). São Paulo: USP, 1997.

FREITAS, D. **Mudança Conceitual em sala de Aula**: Uma experiência em Formação inicial de Professores. Tese de doutorado. São Paulo: FEUSP, 1998.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (Org.). **A Pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. 2ª Ed. revista e ampliada. Petrópolis (RJ): Vozes, 2013. 477p.

GUIZELINI, A. **Um estudo sobre a Relação com o Saber e o Gostar de Matemática, Química e Biologia**. Dissertação, 2005 (Mestrado em Ensino de Ciências, Universidade Estadual de Londrina). Londrina (PR): UEL, 2005.

HILGARD, E. R. **Teorias da Aprendizagem**. São Paulo: ed. Herder; ed. da USP, 1972.

LEGENDRE, Marie-Françoise. Jean Piaget e o construtivismo na Educação. In: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (Org.). **A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2ª Ed., 2013. p.337-360.

LOPES, A. M. **Professores de Física: práticas e subjetividades no processo de ensinar**. Dissertação, 2012 (Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Campinas). São Paulo: UNICAMP, 2012.

MONTEIRO, I. C. C.; GASPAR, A. Um estudo sobre as emoções no contexto das interações sociais em sala de aula. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.12, n.1, p.71-84, 2007.

PEREIRA, M. M.; ABIB, M. L. V. dos S. Memória, cognição e afetividade: um estudo acerca de processos de retomada em aulas de Física do Ensino Médio. **Ciências & Educação**, v.22, n.4, p.855-873, 2016a.

PEREIRA, M. M.; ABIB, M. L. V. dos S. Afetividade e Metacognição em percepções de estudantes sobre sua aprendizagem em física. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, v.18, n.1, p.107-122, 2016b.

PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre (RS): Artmed, 2002.

PIETROCOLA, M. Construção e Realidade: modelizando o mundo através da Física. **Ensino de Física: conteúdo, epistemologia e metodologia numa abordagem integradora**. Pietrocola, M. (Org.). Florianópolis: Ed. UFSC, 1999.

PIETROCOLA, M.; PINHEIRO, T. Modelos e Afetividade. In: **VII Encontro de pesquisa em Ensino de Física**. Florianópolis, abril de 2000.

PILETTI, N.; ROSSATO, S. M. **Psicologia da Aprendizagem**. São Paulo: Contexto, 2015.

PINHEIRO, T.; PIETROCOLA, M. Relação entre sentimento de realidade e dimensão afetiva em estudantes do Ensino Médio. p.1-14. **IV ENPEC**, de 25 a 29 de nov. 2003. Bauru, UNESP.

PINHEIRO, T. F. **Sentimento de Realidade, Afetividade e Cognição no Ensino de Ciências**. Tese, 2003, 245f. (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina). Florianópolis: UFSC, 2003.

SANTOS, C. J. **Um estudo sobre o desenvolvimento profissional dos professores de ciências**. Dissertação, 2004. (Mestrado em Ensino de Ciências, Universidade Estadual de Londrina). Londrina (PR): UEL, 2004.

SANTOS, F. M. T. dos. As emoções nas interações e a aprendizagem significativa. *Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências*, v.9, n.2, p.173-187, 2007.

SIMÕES, B. S. **Por que tornar-se professor de Física?** Dissertação, 2013, 138f. (Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, PPGET-UFSC). Florianópolis, 2013. 138f.

SOUSA, R. G. de; BASTOS, S. N. D. Discursos Epistemológicos de Afetividade como princípios de racionalidade para a Educação Científica e Matemática. *Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências*, v.13, n.3, p.169-184, 2011.

VILLANI, A. *et al.* Filosofia da Ciência, História da Ciência e Psicanálise: analogias para o ensino de ciências. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*, v.14, n.1, p.37-55, 1997.

VILLANI, A.; CABRAL, T. C. B. Mudança Conceitual, Subjetividade e Psicanálise. *Investigações em Ensino de Ciências*, v.2, n.1, p.43-61, 1997.

VILLANI, A.; FREITAS, D. Estratégias didáticas na formação de professores: uma interpretação psicanalítica. *Enseñanza de las Ciencias*, Barcelona/Espanha, v.único, n.especial, p.499-501, 2001.

VILLANI, A.; FREITAS, D. Análise de uma experiência didática na formação de professores de ciências. *Investigações em Ensino de Ciências*, v.3, n.2, p. 121-142, 1998.

VILLANI, A.; ARRUDA, S. M.; LABURU, C. E. Perfil Conceitual e/ou Perfil Subjetivo? In: **III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – III ENPEC**, Atibaia (SP), de 07 a 10 de nov. 2001.

VILLANI, A.; SANTANA, D. A.; ARRUDA, S. M. Perfil Subjetivo: estudos de caso. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v.20, n.3, p.336-371, 2003.

YAMAZAKI, S. C.; YAMAZAKI, R. M. O. Teorias da Aprendizagem: as emoções humanas para compreender os processos de ensino e aprendizagem. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v.8, n.1, p.341-356, 2018.

YAMAZAKI, S. C.; CRUZ, J. F. Subjetividades nas Pesquisas em Educação Científica divulgadas nos Simpósios Nacionais de Ensino de Física dos últimos cinco anos. **Amazônia – Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v.12, n.23, p.5-17, 2015.

YAMAZAKI, S. C.; YAMAZAKI, R. M. O. Avaliação da Aprendizagem sob distintas perspectivas epistemológicas: elementos racionais e subjetivos no processo. **Revista Areté – Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, v.7, n.14, p.16-30, 2014.

YAMAZAKI, S. C. **As resistências para compreensão da Teoria da Relatividade Especial**. Dissertação, 1998 (Mestrado, Instituto de Física e Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo). São Paulo: USP, 1998.

YAMAZAKI, S. C. **Tradição do Ensino de Física em Manuais de Ensino Superior**. Tese, 278f. (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica, UFSC). Florianópolis: UFSC, 2015.

Educação das mulheres no Brasil: breve histórico

Priscila Dantas Fernandes²⁵

Verônica dos Reis Mariano Souza²⁶

Introdução

O presente capítulo tem por objetivo refletir acerca da educação das mulheres no Brasil, fazendo um breve histórico da educação feminina no lar e na sala de aula. As mulheres, durante séculos, estiveram em situação de subordinação e dependência do pai e/ou marido, como objetos sexuais e vivendo silenciadas por eles²⁷. Dentro de casa, recebiam instruções de suas mães, escravas, avós, governantas e tias, tais como: bordar, cozinhar, costurar e outros afazeres, em sua maioria ligadas ao cotidiano doméstico.

²⁵ Doutoranda em Educação, UFS.

²⁶ Doutora em Educação, UFBA.

²⁷ Essa maneira de viver pode ser percebida na telenovela “Gabriela”, exibida pela Rede Globo em 2012, na sua segunda versão, (sendo a primeira exibida em 1975), foi inspirada no romance “Gabriela, Cravo e Canela”, retratado pela década de 20, do escritor brasileiro Jorge Amado, publicado em 1958. Um personagem que se destacou foi o coronel Jesuíno Mendonça (José Wilker), que era casado com Dona Sinhazinha (Maitê Proença), uma mulher bonita, mas muito submissa a seu marido. Ela começa a se encontrar com o dentista Osmundo (Erik Marmo) e é em um de seus encontros que Jesuíno assassina os dois na cama, lavando sua honra. Ou seja, praticamente todos os homens da cidade tinham amantes, ou frequentavam diariamente o cabaré ou bordel. Não se deitar com prostitutas era visto como falta de macheza. Homem sair com outras mulheres não era considerado traição, e sim sinal de masculinidade. Mulher ter um amante era morte certa.

Desta forma, por um longo período, dedicaram-se a um espaço privado, e conseqüentemente, estiveram afastadas de uma educação formal. Segundo Ariès (1981, p. 190), “a ausência da educação feminina pode ser explicada pela exclusão da mulher do processo educativo pelo menos até o final do século XVII, quase dois séculos de diferença em relação aos homens”. Comenta ainda que “além da aprendizagem doméstica as meninas não recebiam, por assim dizer, nenhuma educação”.

Educação da mulher: do lar à sala de aula

Desde o período colonial, a educação e o comportamento das mulheres variavam de acordo com a classe social a qual pertenciam. Mas, conforme Ribeiro (2015, p. 79), “tanto as mulheres brancas, ricas ou empobrecidas, como as negras escravas e as indígenas não tinham acesso à arte de ler e escrever”.

As mulheres de classe inferior desempenhavam toda sorte de trabalho pesado aprendido de forma assistemática, no convívio com os mais velhos e experientes. Louro (2015) destaca que

as meninas das camadas populares estavam, desde muito cedo, envolvidas nas tarefas domésticas, no trabalho da roça, no cuidado dos irmãos menores, e que essas atribuições tinham prioridade sobre qualquer forma de educação escolarizada para elas (LOURO, 2015, p. 445).

Já as meninas órfãs e abandonadas recebiam o tipo de educação, na qual aprendiam a ler, a escrever, aritmética, costura, cozinha e todos os ramos úteis de trabalho cotidiano.

As mulheres de classe superior recebiam uma educação voltada para formação moral e as regras de boas maneiras, tendo como finalidade principal governar a casa, educar os filhos e cuidar do marido²⁸. Baseadas no que eram pregados pela Igreja e ensinado por médicos, as mulheres tinham como função mais importante a figura da mãe, esposa e dona de casa. De acordo com Del Priori (2011), a mulher tinha que ser naturalmente frágil, bonita, sedutora, boa mãe, submissa e doce.

No entanto, as concepções de educação das mulheres na sociedade eram variadas, pois alguns grupos sociais acreditavam que elas precisavam ser educadas e não instruídas, tendo, portanto, objetivo de constituição de caráter. Para outros grupos, as mulheres precisariam ser o pilar de sustentação do lar, educando suas futuras gerações (LOURO, 2015).

²⁸ O filme “O Sorriso de Monalisa” (2003), conta a história de uma recém-graduada professora, interpretada por Julia Roberts, que consegue emprego em um tradicional colégio feminino para lecionar História da Arte – a Wellesley College. O colégio era conhecido pela alta qualidade e pelo extremo conservadorismo. Entretanto, a grande satisfação “pedagógica” do colégio era mandar suas brilhantes alunas direto das salas de aula para um bem-sucedido casamento, para serem esposas cultas e respeitáveis mães. Assim, eram consideradas “domésticas prendadas”: passadeiras, cozinheiras, ou seja, rainhas do lar escravizadas pelo machismo da época, pelo marido e pelo capitalismo dos anos 50.

A educação da mulher era considerada dispensável, pois mantê-la com pouca ou nenhuma instrução, limitada ao espaço doméstico, facilitaria a imposição da hegemonia masculina. Então, como não existia um sistema formal de educação feminina, a partir do século XVII, foram fundados os conventos no Brasil, constituindo-se em espaços onde a mulher teria acesso a educação. Os conventos tornaram-se uma opção para que as mulheres pudessem fugir de casamentos indesejados²⁹.

No século XIX, são criadas algumas “[...] escolas leigas para as meninas da elite e são contratadas preceptoras de Portugal, da França e, posteriormente, da Alemanha para educá-las em casa” (ARANHA, 2000, p. 95). Logo, a finalidade era o trabalho manual e o envolvimento com a organização da casa e os cuidados com o marido, no qual deveria ser sua maior aspiração, ou seja, que a mulher fosse preparada de acordo com o seguinte ditado português: “uma mulher já é bastante instruída quando lê corretamente suas orações e sabe escrever a receita da goiabada. Mais do que isto seria um perigo para o lar” (CRAVO, 1993, p. 11).

A primeira lei de instrução pública do Brasil, de 1827 justificava a educação da mulher por seu destino de mãe: “as mulheres carecem tanto mais de instrução, porquanto são elas que dão a primeira educação aos seus filhos. [...] fazem os homens bons e maus; são as origens das grandes desordens, como dos grandes bens” (BRASIL. Lei de 15/10/1827). Nesse sentido, a educação escolarizada das meninas

²⁹ Apesar de muitas vezes servirem de suporte para trancafiar mulheres sem vocação, indesejadas pelos pais ou maridos, ou para resolver problemas de honra.

começou a ser aceita, buscando aprimorar seu caráter, para as filhas das famílias mais abastadas,

[...] o ensino da leitura, da escrita e das noções básicas da matemática era geralmente complementado pelo aprendizado do piano e do francês que, na maior parte dos casos, era ministrado em suas próprias casas por professoras particulares, ou em escolas religiosas. As habilidades com a agulha, os bordados, as rendas, as habilidades culinárias, bem como as habilidades de mando das criadas e serviçais, também faziam parte da educação das moças (LOURO, 2015, p. 446).

O abandono da educação desde o início do império vinculava-se a falta de preparação de professores e professoras³⁰, para resolver o problema são criadas em meados do século XIX, as primeiras Escolas Normais para formação de docentes (Idem).

Com a Reforma Constitucional de 12 de agosto de 1834, baseada num movimento descentralista, foram criadas Assembleias Legislativas Provinciais que deveriam, dentre outras atribuições, “legislar sobre a instrução pública e criar estabelecimentos próprios para promovê-la” (Artigo 10, item 2), exceto escolas superiores. Coube, assim, às iniciativas provinciais, a criação de Escolas Normais (MONTEIRO; GATI, 2012).

Segundo Villela (2000), os primeiros decretos de criação de Escolas Normais no Brasil remontam as décadas de 30 e 40 do século XIX

³⁰ Com o objetivo de suprir a escassez ou falta de professores, foi instalado, a partir de 1820, o método lancasteriano, também chamado de ensino mútuo. Foi a primeira forma de preparação de professores, exclusivamente prática, sem qualquer base teórica.

como consequência das reformas previstas pelo Ato Adicional de 1834³¹. As escolas se preocupavam em desenvolver determinadas habilidades manuais, coerentes com o que se concebia como atividades relacionadas à natureza da mulher, com o objetivo de facilitar a entrada de meninas das classes populares no mercado de trabalho.

A entrada das mulheres nas Escolas Normais ocasionou forte possibilidade de acesso à instrução pública, favorecendo a abertura de um espaço profissional, abrindo novas possibilidades às mulheres solteiras, tornando-se uma forma de trabalhar, para as que não conseguiram se casar, e assim, deixariam de ser um peso para a sociedade. Além disso, o magistério, visto como um prolongamento das funções maternas, era aceitável como profissão de mulher, uma vez que “[...] passa a ser essencial na esfera pública e algumas ações que lhes eram pertinentes no espaço privado irão ampliar-se ao público pela sua ação educativa junto às crianças” (GASPARI, 2003, p. 59).

As mulheres eram consideradas, por natureza, afetivas para o trato com as crianças, sendo assim, o magistério seria uma extensão da maternidade, significando uma atividade de amor. No entanto, muito defendiam a sua permanência no espaço doméstico, sem a necessidade de participar das mudanças que ocorriam na sociedade.

³¹ Com a promulgação do Ato Adicional em 1834, transferiu-se para as províncias a responsabilidade pela organização de seus sistemas de ensino (primário e secundário) e de formação de professores (VILLELA, 2000).

As Escolas Normais foram criadas no Brasil a partir de 1830, nas províncias de Niterói (1835), Minas Gerais (1835), Bahia (1836), Pará (1839), Ceará (1845), São Paulo (1846), Sergipe (1870) e Goiás (1882), mas só aceitavam, inicialmente, alunos do sexo masculino (VILLELA, 2000; FREITAS, 2003).

A Escola Normal de Niterói foi a primeira a iniciar suas atividades, pois embora criadas, nem todas foram logo inauguradas. Foi uma instituição importante de formação de professores no império destinada a consolidar e expandir a supremacia daquele segmento social que se encontrava no poder. Para a admissão na escola, as exigências recaiam muito mais nas condições morais dos indivíduos do que em sua própria formação intelectual (VILLELA, 2000).

As primeiras Escolas Normais no Brasil, segundo Villela (2000), não previam a presença feminina, caracterizaram-se por um processo muito lento de formação. Verificou-se a falta de interesse da população, já que os salários e as condições de trabalho não se apresentavam atraentes.

De modo geral, as décadas de 1850 e 1860 se mostraram instáveis e não foram propícias à consolidação da formação dos professores. Os governos provinciais oscilaram entre um discurso de valorização dessa profissão, e uma prática que subtraía os meios para não a realizar. Na própria Assembleia, muitos deputados se manifestavam contrários “ao desperdício de verbas para uma instituição desnecessária” (VILLELA, 2000, p. 115).

Embora se multiplicassem os discursos em prol da possibilidade de atuação das mulheres nas escolas elementares e algumas, como as da Bahia (1836) e de São Paulo (1846) já mencionassem um ‘curso feminino’ para a formação de mestras, não se conseguiu implantá-lo. Várias tentativas foram feitas, todas malsucedidas.

A partir de 1868/1870, no entanto, “transformações de ordem ideológica, política e cultural seriam acompanhadas de intensa movimentação de ideias com profundas repercussões no setor educacional, que passava a assumir uma importância até então não vislumbrada” (TANURI, 2000, p. 66).

No plano ideológico, a instrução passou a ser valorizada e concebida como fundamental para a difusão dos princípios de Ordem e Civilização. Nesse contexto, as Escolas Normais passaram a ser exigidas e foram criadas/recriadas, de modo que em 15 anos, o número delas cresceu para 22, em 1883. Uma nova perspectiva pedagógica buscou articular o discurso da modernização com as práticas de ordenamento (de caráter conservador): instruir passou a significar “moldar, conscientizar, conformar o cidadão para o exercício da cidadania” (VILLELA, 2000, p. 116).

De acordo com essa perspectiva de difusão da instrução, se torna mais forte, inicialmente, a necessidade de educar a mulher, vinculando-a não só à modernização da sociedade, mas também à construção da cidadania dos jovens e à higienização da família. Segundo Louro (2015), preocupados em afastar do conceito de trabalho toda a carga de

degradação, devido à escravidão, e procurando vinculá-lo à ordem e progresso, os políticos e os dirigentes buscaram arregimenta-las nas camadas populares.

Elas deveriam ser diligentes, honestas, ordeiras, asseadas; a elas caberia controlar seus homens e formar os novos trabalhadores do país. Àquelas que seriam as mães dos líderes, também se atribuía a tarefa de orientação dos filhos e filhas, a manutenção de um lar afastado dos distúrbios e perturbações do mundo exterior. [...] E a chave principal desse projeto educativo seria uma sólida formação cristã, [...] tendo a Virgem Maria como modelo tanto para a sagrada missão da maternidade quanto para a manutenção da pureza feminina (LOURO, 2015, p. 447).

De ano para ano, crescia o número de meninas nas escolas e, com a criação das Escolas Normais, a pretensão de formar professores e professoras reacendeu as esperanças de que, finalmente se pudesse atender a um esperado aumento na demanda escolar. No entanto, isso não aconteceu, pois, as Escolas Normais recebiam e formavam mais professoras que professores.

Conforme Louro (2015), essa tendência, que já se percebia em vários países e se registrava também no Brasil, teria dado origem à feminização do magistério, fato que poderia ser relacionado ao processo de urbanização e de industrialização que ampliou as oportunidades de trabalho para os homens.

A presença dos imigrantes e o crescimento dos setores sociais médios provocaram outra expectativa

em relação à escolarização. Esses fatores e ainda a ampliação das atividades de comércio, a maior circulação de jornais e revistas, a instituição de novos hábitos e comportamentos, especialmente ligados às transformações urbanas, estava, produzindo novos sujeitos e tudo concorria para a viabilização desse movimento (LOURO, 2015, p. 450).

Para muitos autores, contudo, todo esse processo não ocorria de forma tranquila, sem resistências ou críticas. Mais uma vez as opiniões se dividiram. Para alguns, parecia uma completa insensatez entregar às mulheres, usualmente despreparadas e para a educação das crianças. Para outro grupo que, ao contrário, considerava a natureza feminina naturalmente inclinada à lida com as crianças, as mulheres eram as primeiras e naturais educadoras, portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos.

Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, a extensão da maternidade: cada aluno era visto como um filho espiritual. “Dessa maneira, a função feminina poderia ser ampliada e sublimada e o magistério representado como uma atividade de amor, de entrega e doação à qual acorreriam as jovens que tivessem vocação” (LOURO, 2015, p. 451).

Com uma feminização do magistério, fazia-se supor que as escolas de meninos estariam sem mestres, e a solução seria permitir que as mulheres lhes dessem aulas, mas teria que salvaguardar a sexualidade dos meninos e das professoras que normalmente se vestiam de forma assexuada. Também para a mulher sair de casa, o que era um risco, o

trabalho era só de um turno e transitório, para não afastar a mulher da vida domiciliar, dos deveres domésticos, da alegria da maternidade, da pureza do lar, o que de certa forma, contribuía para que os seus salários fossem baixos e complementares ao do marido que era o provedor da casa (LOURO, 2015).

O casamento e a maternidade eram incompatíveis com a vida profissional feminina, justificando-se que, na condição de casada, poderia resultar numa fonte de indagação das crianças e jovens sobre a vida afetiva e sexual da professora, num ambiente, que procurava negar a sexualidade. As instituições eram voltadas para uma transformação das meninas/mulheres em professoras. Assim, os arranjos físicos, do tempo e do espaço escolares, informavam e formavam como ser ou agir. Ensinava-se um modo adequado de se portar e comportar, de falar, escrever e argumentar, que se constituíam num conjunto de critérios que elas carregariam para além da escola (LOURO, 2015).

Ao longo do século XX, para a autora, as professoras e normalistas foram se transformando e se constituindo educadoras, depois profissionais do ensino, para alguns tias, para outros, trabalhadoras da educação. Nas primeiras décadas do século eram chamadas de professorinhas e normalistas fazendo referência às jovens recém-formadas. Já o magistério primário já era então demarcado como um lugar de mulher. Portanto, o magistério surgiu como sendo algo vocacional, sacerdotal. Chegar ao status de profissão foi uma luta contra os preconceitos que envolviam a mentalidade da época e o discurso que pensava a mulher unicamente com função gestora e do lar.

Considerações finais

Por muito tempo, as mulheres foram submissas e dependentes dos seus pais ou cônjuges. Foram instruídas a terem como principal função ser boa mãe e esposa. Não era necessário que fossem educadas, tendo como seu único objetivo, aquilo que convinha aos afazeres domésticos. A mulher instruída era considerada um risco ao lar.

Por oferecerem a primeira educação aos filhos, passaram a ser consideradas “aceitáveis” suas presenças no magistério, uma vez que seria o prolongamento da maternidade. Visando a cidadania dos jovens e a higienização da família, torna-se então necessário educar a mulher, fazendo crescer, desta forma, o número de meninas nas escolas. A partir disso, houve uma feminização do magistério, sendo permitidas que as mulheres ministrassem aulas. No entanto, houve incompatibilidade da vida profissional feminina com o casamento, pois na condição de casada, poderia haver questionamento por parte dos alunos a respeito de sua vida amorosa.

As escolas buscavam transformar as meninas/mulheres em professoras, ensinando formas adequadas de comportamento, de falar e escrever, ou seja, noções que levariam para fora da escola. Ao longo dos anos, foram se constituindo como educadoras, profissionais do ensino, tias, trabalhadoras da educação. Assim, as mulheres demarcaram seus lugares, através do status do ofício lutando contra os convencionalismos que envolviam a mentalidade da época e o discurso que pensava a mulher unicamente com função gestora e do lar.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2000.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC Editora. 1981.

BRASIL. **Lei n. 16 de 12 de agosto de 1834**. Faz algumas alterações e adições á Constituição Política do Imperio, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império. Rio de Janeiro, 1827.

CRAVO, V. L. Z. A Influência da mulher na Independência. In: **Boletim do Instituto Histórico, Geográfico e Etnográfico Paranaense**, v. XVIII, 1993, p. 9-17.

DEL PRIORI, Mary. **Histórias Íntimas** – sexualidade e erotismo na história do Brasil. 2 ed. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. “**Vestidas de azul e branco**”: um estudo sobre as representações de ex-normalistas (1920-1950). São Cristóvão: Grupos de Estudos e Pesquisas em História da Educação/ NPGED, 2003.

GASPARI, Leni Trentim. **Educação e Memória**: Imagens Femininas nas “Gêmeas do Iguaçu” nos anos 40 e 50. (Dissertação de Mestrado em Educação) Ponta Grossa: UEPG, 2003.

LOURO, Guaracira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 443-481.

MONTEIRO, Ivanilde Alves; GATI, Hajnalka Halasz. A mulher na história da educação brasileira: entraves e avanços de uma época. In: **IX**

Seminário Nacional de Estudos e Pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil”, 2012, Paraíba – JP. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer__histedbr/seminario/seminario9/PDFs/4.09.pdf>. Acesso em 15 jun. 2016.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 79 – 94.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95 – 134.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p.61-88, maio/jun./jul./ago. 2000. Número especial: 500 anos de educação escolar.

Pensar a escolarização no Brasil: atravessamentos conceituais de Hannah Arendt³²

Fernanda Monteiro Rigue³³

Gilberto Oliari³⁴

Raquel Brum Sturza³⁵

Introdução

A educação escolar, enquanto sistema de ensino público, possui uma longa historicidade de emergência no território brasileiro. Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus LDBN nº. 5.692 de agosto de 1971 até a atual LDBN nº. 9.394/ 1996, múltiplas contingências potencializaram transformações expressivas na contextualização da Educação Básica.

Se em 1971 a obrigatoriedade de frequência das crianças ao espaço escolar destinava-se ao Ensino Primário (hoje conhecido como Ensino Fundamental), em 1996 essa mesma obrigatoriedade se estende aos jovens no que tange ao Segundo Grau (hoje conhecido como Ensino Médio). Além da obrigatoriedade da frequência, criaram-se inúmeros mecanismos de avaliação geral das etapas de Educação Básica que foram

³² Este estudo possui o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio da Bolsa de Demanda Social.

³³ Doutoranda em Educação, UFSM.

³⁴ Doutorando em Educação, UFSM.

³⁵ Mestranda em Educação, UFSM.

se estabelecendo. Essa relação de obrigatoriedade de frequência e as diferentes avaliações também atravessou a existência de componentes curriculares, como é exemplo da Filosofia, que durante esse percurso esteve por vezes obrigatória, e outras não.

Todas essas modificações que dizem respeito ao campo educacional brasileiro são atravessadas pelo contexto em que foram produzidas. É indispensável considerar que a LDBN de 1971 se deu no auge da Ditadura Militar, que se estendeu de 1964 até 1985. Ao passo que a LDBN de 1996 emerge após o período conhecido popularmente como de redemocratização, marcado pela publicação da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, que é parâmetro nacional a todas outras normas da federação.

Em ambos os casos é possível compreender um esforço para instalação de um sistema de escolarização, que operasse enquanto norteador dos processos educacionais desenvolvidos no território nacional. Para Corrêa (2000) existe uma distinção entre educação e escolarização:

O primeiro vem como uma das características importantes que distinguem o gênero humano a partir da faculdade da memória e da sua capacidade de construir ferramentas aliadas à vida em sociedade, na conseqüente mão destes aspectos na construção da cultura. Deste modo *serhumano* em sociedade implica estar envolvido por situações de educação, seja de um indivíduo com outro; do meio social para com o indivíduo e vice-versa; e ainda, do indivíduo e ele mesmo com tudo que o cerca: a auto-educação –

ou a leitura que o indivíduo faz do mundo a partir de suas expectativas e capacidades. [...] A escolarização, por sua vez, é também educação só que vinculada a objetivos institucionalizados. Almeja-se com ela um tipo de homem e um tipo de sociedade. A escola funciona dentro desses objetivos como máquina, aparelho ou dispositivo que pode ser acionado pelo centro de decisões de qualquer poder (religioso e/ou político e/ou econômico) que esteja em vigência, onde se processa a fabricação desses indivíduos “ideais” e, na lógica desses poderes, consequentemente, da sociedade. (CORRÊA, 2000, p. 73-74).

Sob esse aspecto, educação e escolarização apresentam propostas distintas para Corrêa (2006), o que nos leva a pensar educação em um sentido mais amplo e complexo. Educação como formação humana, como processo de transformação dos sujeitos. A escola é também uma instituição que promove a educação, no entanto com intencionalidades e objetivos próprios, muitas vezes direcionado para um conjunto de conteúdos, habilidades e competências alheios à subjetividade e contexto de onde são oriundos os estudantes.

Nesse sentido, a partir da leitura e reflexão coletiva (no Grupo de Estudos Filosofia, Cultura e Educação (FILJEM), no âmbito da UFSM) da obra de Biesta (2013), ‘Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano’ é possível verificar uma preocupação significativa de Biesta (2013) em recorrer a pensadores expressivos que pensam a educação filosoficamente, como ferramenta para tencionar o contemporâneo educacional. Para Biesta (2013) os

princípios educacionais têm se direcionado há uma instrumentalização do conhecimento, onde “aprender a fazer” tem se sobressaído diante de outras possibilidades.

Um dos problemas apontados por Biesta (2013) é que as novas orientações educacionais têm realizado, no processo de ensino e aprendizagem, uma transação econômica em que

[...] o aprendente é o (potencial) consumidor, aquele que tem certas ‘necessidades’, em que o professor, o educador ou a instituição educacional são vistos como provedor, isto é, aquele que existe para satisfazer as necessidades do aprendente (BIESTA, 2013, p. 37).

Isso tem instrumentalizado a educação em vários sentidos, desde as metodologias, aos processos burocráticos e as avaliações de larga escala.

A relação entre o livro de Corrêa (2000) e de Biesta (2013) operam aqui como disparadores para pensar quanto os processos educacionais regulamentados em território nacional são complexos e recheados em técnicas, processos avaliativos e intervenções burocráticas, os quais, por vezes, acabam se distanciando de uma perspectiva de educação como construção de cultura ética e de auto-educação. Desenvolvemos essa reflexão inicial para argumentar o quanto, por vezes, o sistema escolar, do modo como está organizado (normas maiores, organização curricular, horários, avaliações, entre outros), dificulta a produção de uma

sociedade mais humana, com maior reconhecimento das subjetividades e potencialmente mais ética.

Dito isso, o motivo que nos leva a construir esse estudo, passa pelo interesse em compreendermos o conceito de ação humana de Hannah Arendt, que tem marca significativa na obra de Biesta (2013). A problemática que nos move a escrever é a seguinte: Como pensar o conceito de ação humana em Hannah Arendt no contexto educacional brasileiro? E, transversal a essa questão perguntamo-nos: É possível pensar o conceito de ação em Arendt, a partir de um universo que avalia crianças e jovens que frequentam cotidianamente a escolas brasileiras?

Assim, por meio de uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo, abrimos espaço para que as problemáticas nos permitam pensar horizontes de possibilidade da ação humana em Hannah Arendt, tendo em vista as contingências da historicidade educacional brasileira. Buscamos ir além das contingências apresentadas por nossas referências bibliográficas e apresentar o nosso modo de pensar sobre o assunto, apresentando nossas reflexões sobre essa temática.

O artigo encontra-se dividido em duas (2) seções. Na primeira delas buscamos apresentar o conceito de ação humana, desenvolvido por Hannah Arendt (2008), e seus desenrolares teóricos, buscando entender as possíveis relações com a educação. Na segunda seção buscamos explanar a contextualização da educação brasileira, com foco nas diferentes avaliações desenvolvidas no âmbito da Educação Básica, para dessa forma refletirmos sobre as questões que nos propomos.

Ação humana em Hannah Arendt

Na obra *A condição humana*, Arendt (2008) se propõe a filosofar a partir das manifestações mais elementares da vida humana, as atividades que estão ao alcance de todos e que podem se revelar nos contextos de relação social. Segundo a pensadora, existem três atividades humanas que são básicas para a vida na terra: **labor, trabalho e ação**. O labor é a atividade que corresponde ao processo biológico da vida, ou seja, as questões voltadas à respiração, a circulação sanguínea, ao crescimento físico-motor, ao metabolismo etc. O trabalho corresponde ao artificialismo da existência humana, é capacidade de produzir objetos artificiais, diferentes da natureza já existente; produzir um mundo e habitar nele.

A ação é a única atividade que se exerce diretamente entre homens sem a mediação de coisas ou objetos e, portanto é política. Essa condição diz respeito à pluralidade humana, ao fato de existirem vários seres humanos e desses habitarem um mesmo mundo, discursarem e realizarem diferentes ações. Segundo Arendt (2008), a ação seria um luxo desnecessário se os homens não passassem de meras repetições reproduzíveis, ou seja a ação carrega consigo, subjetividades daqueles que a praticam..

Essa é a “[...] única atividade que se exerce diretamente entre homens sem a mediação das coisas ou da matéria” (ARENDT, 2008, p. 15). A ação humana é a atividade que está diretamente ligada à

capacidade de relacionamento entre as pessoas, de início de novas relações e, da criação de novas possibilidades de vida. Nesse sentido “a ação é a mais intimamente relacionada com a condição humana da natalidade; o novo começo inerente a cada nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir” (ARENDT, 2008, p. 17), a natalidade é um nascimento social, onde a pessoa revela, através de seus gestos e seu discurso, a sua novidade no mundo.

Como já tratado anteriormente, a humanidade possui a condição da pluralidade, ou seja, condição de ser uma pessoa diferente diante das diversas relações estabelecidas. No entanto, é necessário que os homens se distingam de alguma forma, para poder revelar também sua criatividade e sua espontaneidade. Sendo assim, “a ação e o discurso são os pelos quais os seres humanos se manifestam uns aos outros, não como meros objetos físicos, mas enquanto homem” (ARENDT, 2008, p. 189). Esta é uma pré-condição para a existência humana como conhecemos. Essa manifestação revela que o homem não é apenas experiência corpórea, mas tem potencialidade para estar em relação. Furtar-se dessa manifestação é ter, conforme a autora, uma vida morta para o mundo. Deixa de haver vida humana, visto que não é vivida entre os homens.

Agir, segundo Arendt, significa tomar iniciativa, iniciar, imprimir o movimento a alguma coisa. É inerente aos recém-chegados, pois ao inserir-se no mundo é natural que se coloque algo em movimento o que

não poderia ser previsto a partir de alguma coisa que tenha ocorrido antes. “O novo sempre acontece à revelia da esmagadora força das leis estatísticas e de sua probabilidade que, para fins práticos e cotidianos, equivale à certeza; assim, o novo sempre surge sob o disfarce do milagre” (ARENDT 2008, p. 191). Esse novo que acontece perpassa algumas leis preestabelecidas - tradição, com vistas à realização de seus anseios e de dispor sua potencialidade a serviço de suas criações.

Nesse sentido, o julgamento das ações realizadas não deve ser feito pela noção de vitória ou derrota, ou pelas consequências boas ou más, segundo Arendt (2008):

Ao contrário do comportamento humano [...], a ação só pode ser julgada pelo critério de grandeza, por que é de sua natureza violar os padrões consagrados e galgar o plano do extraordinário, onde as verdades da vida cotidiana perdem sua validade, uma vez que tudo o que existe é único e *sui generis* (ARENDT, 2008, p. 217).

Sendo assim, desloca-se o eixo da ação com fim em si mesma, para a ação como meio de alcançar o fim. Ter tentado uma nova ação, já é suficiente. Pois o próprio movimento de dispor-se a discursar e agir (ser aplaudido ou vaiado) já é grandioso. Obviamente que isso tudo, encontra-se emaranhado em um contexto amplo de relações. Isso é possível por que cada homem é singular. O fato de que todos vêm ao mundo em diferentes condições e são estimulados de diferentes formas, isso possibilita as criações novas.

Vale destacar a noção da pluralidade humana, onde diferentes homens darão início a diferentes obras e conviverá com diferentes pessoas, pondo em comum tudo o que existe, distinguindo-se a partir do que ele vive. Para Arendt (2008), o discurso, ou seja, a fala é imprescindível para a ação:

De qualquer modo, desacompanhada do discurso, a ação perderia não só o seu caráter revelador como, e pelo mesmo motivo, o seu sujeito, por assim se dizer: em lugar de homens que agem teríamos robôs mecânicos a realizar coisas que seriam humanamente incompreensíveis. Sem o discurso, a ação deixaria de ser ação, pois não haveria ator; e o ator, o agente do ato, só é possível se for, ao mesmo tempo o autor das palavras (ARENDT, 2008,p. 191).

Muito embora as ações possam ser fisicamente perceptíveis pelos sentidos, apenas com atos de fala é que elas se tornam relevantes, pois é na palavra falada, segundo a Arendt, que o autor se identifica, anuncia o que faz, o que fez e o que pretende fazer. É na ação e no discurso que se revelam as identidades pessoais e singulares, isto por que cada pessoa está em constante relação com outras pessoas, que podem ser desconhecidas ou mesmo alheias ao convívio diário.

Arendt (2008, p. 191) é enfática ao dizer que quando não há revelação da identidade do sujeito, através do discurso, “[...] em lugar de homens teríamos robôs mecânicos a realizar coisas humanamente incompreensíveis”. Aponta, dessa forma, para a necessidade da comunicação entre os sujeitos, revelando as intenções e realizações do

feito. Em outras atividades, como no labor e no trabalho, o discurso desempenha um papel secundário, pois é algo que pode ser feito em silêncio. No entanto, na ação, que está condicionada à relação humana, o discurso é indispensável.

As ações só adquirem valor quando existe a revelação do sujeito que está agindo: “sem a revelação do agente, a ação perde seu caráter específico e torna-se um feito como outro qualquer. Na verdade, passa a ser apenas um meio para atingir um fim, tal como a fabricação é um meio de produzir um objeto” (ARENDT, 2008, p. 193), isto só ocorre se existir convivência entre as pessoas. Quando os indivíduos são apenas pró ou contra entre si, o discurso adquire valor apenas de uma conversa, um meio para alcançar um fim. Essa revelação dos sujeitos na ação acontece numa teia de relações que preexiste e que sempre se (re) estrutura para acompanhar os recém-chegados. Essa relação é movida por interesses específicos, objetivos e mundanos. Segundo Arendt (2008) “[...] esses interesses constituem, na acepção mais literal da palavra, algo que inter-essa, que está entre as pessoas e que, portanto, as relaciona e interliga” (p. 195). Esses interesses referem-se a realidade na qual os sujeitos estão inseridos.

Um erro básico, segundo Arendt (2008), é acreditar que os homens possuam objetivos comuns, pois nas revelações de identidade eles se mostram pessoas completamente distintas. Eliminar essa revelação significa transformar os homens em algo que eles não são, ou seja, objetos mecânicos a serviço da fabricação de algo. O imprescindível

nesse contexto, é lidar com a pluralidade, e pautar-se sempre busca daquilo que é comum a todos. As ações são realizáveis por estes sujeitos que imprimem consequências imediatas nessa teia, marcando, assim, a história que será narrada posteriormente.

É em virtude dessa teia preexistente de relações humanas, com suas inúmeras vontades e intensões conflitantes, que a ação quase sempre deixa de atingir seu objetivo; mas é também graças a esse meio, onde somente a ação é real, que ela “produz” histórias, intencionalmente ou não, com a mesma naturalidade com que a fabricação produz coisas tangíveis (ARENDT, 2008, p. 196-197).

Muitas dessas histórias produzidas podem ser transformadas em monumentos, documentos, obras de arte, etc. essa narração da história, conta-nos o sujeito que a realizou.

Segundo Arendt, ninguém é produtor de sua história de vida, pelo contrário, a humanidade da pessoa é uma abstração que jamais pode ser um agente ativo, embora ele faça parte do processo jamais poderemos apontá-lo como o autor do resultado final. “Ao contrário da fabricação, a ação jamais é possível no isolamento. Estar isolado é estar privado da capacidade de agir” (ARENDT, 2008, p. 201), a ação e o discurso necessitam da circunvizinhança de outros. Para a simples fabricação de objetos mundanos, conforme Arendt já apontava, não é necessário estar em relação com outros sujeitos, pois o que o indivíduo irá realizar. Já para a criação de novas situações, é necessária a existência de outros seres, pois está é a condição para a ação. Portanto “[...] a ação e o discurso são

circundados pela teia de atos e palavras de outros homens, e estão em permanente contato com ela” (Idem, p. 201).

Diante dessa teia de relações, aquele que age nunca é simples “agente” mas, também, é “paciente”, pois sempre haverá uma reação daqueles que receberam a ação inicial.

Como a ação atua sobre seres que também são capazes de agir, a reação, além de uma resposta, é sempre uma resposta, é sempre uma nova ação com poder próprio de atingir e afetar os outros. Assim, a ação e a reação jamais se restringem, entre os homens, a um círculo fechado, e jamais podemos, com segurança, limitá-lo a dois parceiros (ARENDT, 2008, p. 203).

Podemos tratar de uma limitação da ação, pois um ato, ou mesmo uma palavra pode mudar todo o conjunto que já preexiste e se organizar de outra forma. Toda a gama de possíveis ações do ser humano, está intimamente ligada às relações, tal como já vimos, no entanto os outros sujeitos também estão agindo, por isso a reação diante de uma ação é quase imediata. Isto jamais se remete a um grupo fechado de pessoas “a tendência de violar todos os limites e transpor todas as fronteiras” (idem, p. 203). As ações são a atividade que constituem o mundo público. “A ação, portanto, não apenas mantém a mais íntima relação com o lado público do mundo, comum a todos nós, mas é a única atividade que o constitui” (ARENDT, 2008, p. 210), ou seja, a esfera pública/política é formada em conjunto, através da participação de palavras e atos. Esse é o espaço construído para que possa haver as

ações, onde os homens revelam suas identidades e agem conjuntamente em prol uns dos outros.

Diante desse contexto de ações, revelações de identidades e de criação de novas coisas, o espaço onde isso acontece, também adquire importância. Nas compreensões de Arendt (2008):

Trata-se do espaço da aparência, no mais amplo sentido da palavra, ou seja, o espaço no qual eu apareço aos outros e os outros a mim onde os homens assumem uma aparência explícita, ao invés de se contentar em existir meramente como coisas vivas ou inanimadas (ARENDT, 2008, p. 211).

Esse espaço, que é público por excelência, é o que permite aos indivíduos a criação e a efetivação do prolongamento da vida e de novas descobertas. Nesse espaço político, conforme Arendt, não se pode viver eternamente e privar-se dele significa privar-se da realidade humana. Nem sempre esse espaço existe. Ele passa a existir sempre que os homens se reúnem na ação. Pode preceder a qualquer construção formal. É um espaço diferente daquele fabricado pelas mãos, por isso pode desaparecer, pela dispersão dos homens, ou pela suspensão das atividades.

O homem é capaz de realizar inúmeras atividades e de construir diferentes espaços, nesse sentido, “[...] a esfera pública, o espaço mundano de que os homens necessitam para aparecer, é, portanto, ‘obra do homem’ num sentido mais específico que o trabalho de suas mãos ou o labor do seu corpo” (ARENDT 2008, p. 220) esse espaço é o

lugar de relação tal como apontado anteriormente. É uma necessidade do homem aparecer em público para realizar ações, por isso a constituição de um espaço onde se garante esse movimento é necessário. No entanto, há os que preferem viver, ou continuar, na passividade. Alguns indivíduos realizam ações como meras obrigações.

O senso humano de realidade requer que os homens realizem a condição meramente passiva do ser como coisa dada, não para modificá-lo, mas para exprimir e dar plena existência àquilo que, se não o fizessem, teriam que suportar passivamente de qualquer maneira. Esta efetivação do ser consiste e ocorre naquelas atividades que só existem na mera realização (ARENDT 2008, p. 220).

Por isso é que veremos em grande número indivíduos que pensam apenas na utilidade prática das ações, entendendo estas como uma fabricação e não como criação de algo novo, distinto do que já existe. Nesse sentido, muitos irão denunciar a ação como ociosidade, pois julgam pelos critérios da utilidade aquilo que é realizado por outras pessoas.

Cabe acrescentar que a dignidade humana necessita superar as ações que são praticadas por ela. “A suposição de que a identidade de uma pessoa transcende, em grandeza e importância, tudo o que ela possa fazer ou produzir é elemento indispensável da dignidade humana” (ARENDT, 2008, p. 223). Podemos tornar aqui a falar dos parâmetros de utilidade que usam-se para julgar uma ou outra ação. Para julgar as ações

realizadas por um sujeito é necessário lembrar que sua identidade transcende o que ela possa fazer ou produzir.

Arendt (2008) concebe todas as ações como processo, assim como a ciência e a natureza são resultados de processos a experiência humana também o é. Nesse sentido pode-se destacar que a força de uma ação nunca é exaurida pelo tempo ou esquecida “[...] o processo de um único ato pode prolongar-se, literalmente, até o fim dos tempos, até que a própria humanidade tenha chegado ao fim” (ARENDT, 2008, p. 245), ou seja, no caso da fabricação, o processo se encerra no produto final. No entanto, as ações possuem uma imprevisibilidade inerente, por isso podem nunca se acabarem os processos iniciados. Aquele que age, poucas vezes sabe onde tudo aquilo vai terminar.

Os homens sempre souberam que aquele que age nunca sabe exatamente o que está fazendo; que sempre vem a ser culpado de consequências que jamais desejou ou previu; que, por mais desastrosas e imprevistas que sejam as consequências do seu ato, jamais poderá desfazê-lo; que o processo por ele iniciado jamais termina inequivocamente num único ato ou evento, e que seu verdadeiro significado jamais se revela ao ator, mas somente à visão retrospectiva do historiador, que não participa da ação (ARENDT, 2008, p. 245).

Essa capacidade de iniciar coisas novas em um mundo que está em completo movimento, onde uma diversidade de sujeitos surge a cada instante, cada atividade iniciada pode ter um fim diferente, talvez muito distante daquele objetivo inicial. Assim como obras escritas e que ao

longo do tempo vão se revelando recheadas de novas interpretações, muitas vezes à revelia das intenções iniciais do autor, pois é difícil prever quem as lerá e as interpretará. Dessa forma são também as ações, quando iniciadas existe um grupo inicial de sujeitos, e com o passar do tempo, novas pessoas se inserem no grupo, construindo novas formas de lidar com a atividade.

Dito isso, agora é possível adentrar à segunda parte do texto, uma breve explanação acerca de uma historicidade do contexto educacional brasileiro. Um olhar para às contingências que tornaram possível a emergência de uma rede de ensino público no Brasil e que, agora, será tencionada quanto à possibilidade de desenvolvimento daquilo que Arendt chama de ação humana.

Escolarização no Brasil: que atividade humana tem-se dado maior destaque?

A educação escolar brasileira, suas leis, diretrizes e bases, são atravessadas por múltiplas contingências que dizem respeito ao contexto político e econômico do Brasil. Às configurações sociais, a interferência dos organismos internacionais, entre outros, com o passar dos anos, levaram a uma transformação expressiva do entendimento educacional do país. Como é o caso da emergência do Ensino Médio obrigatório por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9.394 de 1996, e, uma compreensão do papel pedagógico como instrumento

para produção de mudança expressiva para as demais instâncias sociais (econômicas, políticas, sociais, entre outras).

Esse amplo percurso histórico trouxe consigo estratégias e técnicas de verificação da aprendizagem que se tornaram parte inerente aos processos educacionais realizados na escola. Avaliações qualitativas, quantitativas e mistas compuseram o rol das formas de verificar individualmente - muitas vezes de modo engessado - o aprendizado dos estudantes, em todos os níveis educativos (Educação Infantil, Ensino Fundamental (EF), Ensino Médio (EM), Ensino Superior (ES), Pós-graduação). Essas avaliações também se materializaram em nível nacional, como é o caso da prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), implementada em 1990, que realiza avaliação em larga escala da qualidade educacional do Brasil. Por meio da Portaria nº 931, de 21 de março de 2005, o referido sistema de avaliação demanda outras instâncias que engendram e retroalimentam essa modalidade, a saber, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) e a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEBC).

Tratando em específico do Saeb, nos primeiros anos a referida avaliação, realizada por meio de provas e questionários, se deu apenas no EF, sendo estendida a partir de mil novecentos e noventa e sete (1997) para a 3ª série do EM. Às primeiras edições tinham como foco os conhecimentos de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências (Química, Física e Biologia). Na última avaliação (2015) às disciplinas avaliadas

foram Língua Portuguesa e Matemática. Segundo afirma Gatti (2011), o Saeb:

[...] afere o rendimento dos alunos, por meio de uma matriz de referência curricular, formulada com base no ensino por competência. A existência de referenciais nacionais para o currículo facilita esse trabalho, e, de acordo com vários analistas, a sua proposição teria sido motivada pela necessidade de incrementar o controle da educação nacional por parte do governo central, mediante a criação de um sistema de avaliação que introduz nova lógica de operar no sistema público [...]. Outras modalidades de avaliação em larga escala foram também criadas pelo MEC no bojo da reforma educativa dos anos de 1990, com continuidade na década de 2000, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Cursos (Enade), incluído no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e aplicado a iniciantes e concluintes dos cursos de licenciatura e pedagogia, como parte dos processos de credenciamento de cursos e de certificação de professores. (GATTI, 2011, p. 39).

Além dessas avaliações, em 2005, também emerge a Prova Brasil, a qual “Focalizada na escola, a Prova Brasil possibilita situar os resultados dos alunos obtidos em relação à rede estadual ou municipal a que pertencem e à média nacional” (GATTI, 2011, p. 40). Sob esse aspecto,

Se, por um lado, o discurso pedagógico focalizava a avaliação do ponto de vista dos processos de ensino-aprendizagem; por outro lado, o modelo de gestão das políticas de currículo centrado nos resultados não se mostra particularmente preocupado com os processos. (GATTI, 2011, p. 41).

Logo, quando se inaugura essa concepção, a educação desenvolvida na escola passa a ser medida a partir de notas e valores numéricos que supostamente representam (em nível de representação, como a palavra significa) a aprendizagem dos estudantes. Além disso o formato dessas avaliações (na maioria das vezes questões de múltipla escolha) não permitem outras respostas, ou interpretações/intervenções dos alunos. São questões formuladas para que apenas uma resposta esteja certa, o que por si só anula outros horizontes de possibilidades; anula que o estudante a partir de suas referências/perspectivas possa pensar de outra forma e utilizar-se de sua subjetividade para responder (fazer-se entender).

Nesse mesmo tom, o ingresso dos estudantes oriundos da Educação Básica no contexto do ES, é atravessado pela presença marcante da avaliação. Um exemplo recorrente disso é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em mil novecentos e noventa e oito (1998). O ENEM é o principal meio para acesso às instituições públicas e privadas de todo território nacional, e tem como principal instrumento a aplicação de provas contendo questões fechadas e uma redação.

Nas últimas edições, o ENEM contou com as seguintes áreas do conhecimento: Linguagens, códigos e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias e; Redação. Essas áreas foram abordadas, a partir do ano de dois mil e nove (2009), por meio de cento e oitenta

(180) questões de múltipla escolha. A redação por sua vez, contou com diferentes temas direcionados a questões sociais e contextuais do país, buscando sempre apresentar um problema e aguardar que o estudante apontasse seus conhecimentos sobre o mesmo, e “criasse” uma suposta solução para o problema.

É, no mínimo interessante, pensar acerca da dualidade existente nas estratégias avaliativas que dão corpo a prova do ENEM. Em 180 questões os estudantes precisam assinalar respostas corretas e/ou incorretas. Em uma redação, eles precisam elaborar um texto, de no máximo trinta linhas, apresentando seus posicionamentos de forma clara e coerente. Ora, os estudantes são avaliados igualmente, por meio de questões totalizadoras das diferentes áreas do conhecimento. Ora, precisam elaborar um raciocínio, através de um texto dissertativo (BRASIL, 2012), que diga sobre suas perspectivas, concepções. Um paradoxo que aprova e/ou desaprova a inserção dos jovens no contexto do ES brasileiro e também internacional (tendo em vista que nos últimos anos o ENEM tem sido porta de entrada para instituições da Europa, por exemplo).

De modo geral, a lógica que dá corpo às questões do ENEM passa pelo âmbito das competências e habilidades que o estudante precisa possuir. Independentemente da região a qual o estudante é oriundo, suas problemáticas regionais, renda familiar, entre outros, o estudante é caracterizado pelo seu desempenho obtido na prova. As escolas, da mesma forma, também são qualificadas a partir das notas obtidas nessa

avaliação, o que coloca todos e cada um na superfície avaliativa. Com base nessa reflexão, a concepção de Corrêa (2006), permite concordar que:

O papel da escola é o de normalizar. Ela imobiliza violentamente para normalizar. E normalizar aqui significa conter e pacificar essas forças até o ponto de transformar fluxos de vida em informação. A transformação de fluxos de vida em informação se dá por meio dos processos de avaliação e de julgamento, que só tomam como positivo e avaliável e desejável as informações que cada um produz incitado por provas, questionários, preenchimento de formulários, inquéritos. A avaliação, o reconhecimento daquilo que se aprendeu, só considera o que se escreve e se transforma em frase, em matéria escrita, em informação. É um longo processo de submeter cada um a um cúmulo de informação, de material informativo e temas apartados da vida do estudante (CORRÊA, 2006, p. 39).

Com essa concepção de Corrêa (2006) de avaliação como normalização, os conhecimentos inerentes às diferentes áreas do conhecimento são tomados como pré-requisitos para obtenção de diplomas e certificações. O estudante, principalmente na Educação Básica, passa a perceber a escola (na maioria das vezes) como um degrau para acesso ao Ensino Superior e/ou mundo do trabalho. Esse degrau acaba por ser simplificado à mera assimilação dos conteúdos e realização de provas, o que não necessariamente demanda a formação humana dos estudantes.

O pensar de questões éticas atreladas a formação humana dos estudantes acaba sendo delegado somente a algumas disciplinas específicas, como é o caso da Sociologia e da Filosofia. No entanto, é importante pontuar que essas disciplinas nem sempre estiveram presentes nos currículos escolares. Uma atenção para a historicidade do ensino de Filosofia no Brasil nos faz perceber como a disciplina de Filosofia nem sempre recebeu lugar de protagonismo no currículo escolar (como é o caso de disciplinas que estiveram presentes desde a Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus nº 5.691, de 1971, a exemplo da Química e da Física), passando por momentos de total exclusão da Educação Básica. Como exemplo, a situação vivenciada durante o período da Ditadura Militar. Segundo Alves (2014), nesta época o currículo educacional deveria ser pensado cuidadosamente, a fim de evitar ao máximo criar situações em que ideias contrárias ao *status quo* estabelecido fossem veiculadas. O que permite dizer que boa parte de seus conhecimentos nem sempre foram percebidos pelas instâncias superiores (com poder de escolha) como significativos e necessários para a educação escolar dos jovens brasileiros.

A formação dos professores que atuaram/atuarão nessas escolas, também é marcada por essa lógica de avaliação da aprendizagem por meio da realização de provas. Nem sempre essas avaliações demandam uma concepção humana do professor em formação (inicial e/ou continuada). Na maioria das vezes, essas discussões ficam restritas a componentes curriculares específicos, como é o caso da Filosofia da

Educação, sem perpassar os demais componentes, ao mesmo tempo que fortemente relacionadas com a concepção do professor formador (suas perspectivas e concepções subjetivas). Sem esquecer, é claro, que muitos dos profissionais que atuam na escola não possuem formação pedagógica para tal, o que nos permite mencionar o déficit de qualificação suficiente para tratar de questões éticas e humanas no trabalho pedagógico com crianças e jovens.

Áreas do conhecimento como Química, Física e Biologia, possuem um repertório de conceitos tão grandes para serem desenvolvidos na Educação Básica, o que praticamente inviabiliza a oportunidade de pensar a formação humana dos estudantes. Dito de outra forma, o professor pode tratar dessas questões, caso já tiver esgotado os conceitos que precisa ‘vencer’ durante o ano letivo. Essa realidade produzida acaba, a nosso ver, por tornar ínfima, principalmente no Ensino Médio, a oportunidade de atentar e problematizar a formação humana dos estudantes. A qual, não se encontra diretamente proporcional a aprendizagem de conhecimentos das diferentes áreas do conhecimento.

Considerações finais

Conforme vimos anteriormente em Arendt (2008), é possível tencionarmos que a formação escolar, no Brasil contemporâneo, se aproxima muito mais da atividade humana que diz respeito ao trabalho. Como artificialismo da existência humana, a noção de escolarização,

acaba por disciplinarizar os conhecimentos produzidos a partir de uma concepção de mundo específica e situacional. Por sua vez, é preciso demarcar que, de modo algum, negamos a importância da escola enquanto espaço para pensar os processos históricos, bem como os saberes da tradição. Ao contrário, nos dispomos a problematizar o quanto os rumos da educação vêm sendo capturados por tendências que supervalorizam a obtenção de notas que se transformarão em dados estatísticos, ao invés de preocuparem-se com os processos formativos dos estudantes, seus avanços individuais e éticos, entre outros.

A escola por meio de suas técnicas e estratégias não, necessariamente, dá condições para que o estudante dê vazão a um olhar atento para a tradição e para a vida em sociedade, embora os parâmetros e diretrizes curriculares afirmem em seu discurso a preocupação com essa questão. Dizemos isso pelo fato de que por vezes, embora essa escola fique encarregada de ensinar crianças e jovens acerca dos conhecimentos desenvolvidos pela humanidade com o passar dos anos, acaba por invisibilizar questões emergentes da vida dos estudantes, como é o caso da vulnerabilidade social que muitos deles sofrem em casa e na rua e, do uso de drogas, entre outros. Ao mesmo tempo em que muitas dessas questões passam despercebidas no ambiente educacional, os jovens em idade escolar são obrigados a frequentar estas instituições, independente de quais são suas origens, credos, condições financeiras, entre outros.

A LDBN de 1971 trata da obrigatoriedade de frequência ao Ensino Primário e, a LDBN de 1996 da obrigatoriedade de frequência no Ensino Médio. A questão da obrigatoriedade da frequência escolar pode ser vista a partir de dois diferentes ângulos. Primeiro, como direito de acesso aos conhecimentos e saberes da humanidade como um todo e, convívio em sociedade, o que impulsiona uma formação mais ampla do estudante. Segundo, como um direito obrigatório que totaliza e elenca conhecimentos específicos, tornando marginais todos os demais saberes existentes e também parte da sociedade. Ambas as perspectivas de pensar a obrigatoriedade podem ser relacionadas a noção de atividade humana em Arendt.

Nesse sentido, a concepção de atividade humana que dá corpo à ação, se aproxima da concepção de escola enquanto transmissão dos conhecimentos da tradição. A qual acaba se distanciando de uma educação escolarizada na medida em que o sistema de ensino pensa a educação como mera relação de ensino e aprendizagem. Como uma espécie de relação dual, que na maioria das vezes não leva em conta a complexidade dos processos formativos humanos, exaltando a obtenção de boas notas e respostas corretas.

Tendo em vista o empenho aqui realizado em pensar como o conceito de ação humana em Arendt (2008) se articula no universo educacional brasileiro, recorreremos aos escritos de Biesta (2013) e Corrêa (2000; 2006) para tencionar os rumos e horizontes que dizem respeito à

formação ética e humana dos estudantes que compõem o universo da Educação Básica.

No contemporâneo, é possível verificar uma série de reformulações que modificam o modo de pensar e operar no EM, como é o caso do Projeto de Lei de Conversão (PVL) 34/2016, que alterou a LDBN 96, o texto foi sancionado no dia 16 de fevereiro de 2017, pelo então presidente Michel Temer. No novo texto, o art. 35-A, §2º afirma: “A base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017). Desta forma, alguns componentes curriculares, como é o caso da Filosofia e Sociologia, passaram a ocupar outro lugar, em meio às modificações que às tendências educativas brasileiras vem assumindo. Essas transitórias contingências dizem sobre seu tempo, suas forças, suas questões.

O sistema avaliativo educacional que permeia os múltiplos processos que atravessam a escolarização é um instrumento que acompanha a vida do estudante desde a sua chegada à Educação Básica, até a conclusão do EM. A partir do esforço aqui desenvolvido, consideramos que a noção de ação humana em Arendt não tem possibilidade de acontecer em meio ao contexto educacional brasileiro que apresentamos, principalmente pela presença marcante da avaliação na escola. O engendramento desse sistema avaliativo impossibilita que o estudante desenvolva e amplie suas subjetividades, sua novidade no mundo.

Referências

ALVES, D. **O ensino de filosofia nos anos de repressão pós-1964**. Ensaios Filosóficos, v. 10, p. 44-63, dez. 2014. Disponível em: <[http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo10/ALVES D O ensino de filosofia nos anos de repressao pos 1964.pdf](http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo10/ALVES_D_O_ensino_de_filosofia_nos_anos_de_repressao_pos_1964.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2019.

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. 10ª Ed.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 27 nov. 2018.

BRASIL. **Portaria nº 931, de 21 de março de 2005**. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005. Disponível em:<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf> Acesso em: 07 fev. 2005.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **A redação no ENEM 2012**: guia do participante. Brasília: INEP, MEC, 2012. Disponível em <download.inep.gov.br/.../enem/.../2012/guia_participante_redacao_enem> Acesso em: 26 fev. 2019.

CORRÊA, G. C. O que é a escola? In: PEY, M. O.(Org.). **Esboço para uma história da escola no Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.

CORRÊA, G. C. **Educação Comunicação Anarquia**: Procedências da Sociedade de controle no Brasil. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

GATTI, B. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

A negação do holocausto como um tema de debate na Educação brasileira

Makchwell Coimbra Narcizo³⁶

Considerações iniciais

A polarização que vive a política eleitoral brasileira desde as eleições presidenciais de 2014 mais uma vez coloca os professores e a sala de aula em evidência. Tal questão posiciona os professores no centro de um debate cercado por interesses que são na prática, alheios à vida docente e que distanciam ainda mais qualquer tipo de melhorias.

Com isso emergem atitudes concretas que visam tratar os professores como entraves para o desenvolvimento da Educação, para não dizer inimigos. É importante destacar que não se trata apenas de iniciativas isoladas, pelo contrário. A incessante acusação de que as escolas funcionam como local de “sexualização” de crianças e que há uma suposta doutrinação esquerdista torna-se algo corriqueiro, inclusive nas pautas e discursos do presidente eleito em 2018 e seu ministro da Educação.

Em parte, é uma estratégia para mobilizar o eleitorado supostamente conservador, o que inegavelmente tem surtido efeito. No entanto, tais práticas ganham ressonância direta em sala de aula e no

³⁶ Doutorando em História Social, UFU.

cotidiano escolar, alterando profundamente a relação entre professores, pais e alunos.

Em meio a esse contexto é possível notar uma ascensão de temas chave em determinadas áreas. Em História, que é o local de partida da presente reflexão, temas como nazismo ser de esquerda e a suavização da ditadura militar brasileira são centrais. Através de um suposto revisionismo histórico.

Antes, porém, é necessário ressaltar que revisionismos são comuns em História e em certa medida, fazem parte dela. Para Fernandes (2016) há uma historiografia revisionista. A qual surgiu e popularizou-se na década de 1960, sendo muito comum até o início da década de 1990 – ainda hoje há quem a defenda. O autor trata necessariamente o revisionismo brasileiro com dois casos como exemplos, a Guerra do Paraguai e a Ditadura civil/militar no Brasil.

O caso destacado aqui é a negação do holocausto. Evento que faz parte de maneira traumática da história recente, desta forma, seu trato por supostos revisionistas se dá em escala global, diferentemente dos exemplos trabalhados por Fernandes (2016). Outra diferença a ser destacada é que os eventos históricos que Fernandes trata são “revisionados” por historiadores, alguns deles que contam com uma força midiática considerável, apesar de na maioria das vezes não desenvolvem uma pesquisa exaustiva sobre os temas que se propõem revisar e não são especialistas na temática, caso de Marco Antônio Villa, mostrado pelo autor.

As questões que tratam o holocausto são de outra ordem, visto que há uma negação do evento de forma grosseira e irresponsável, portanto não há necessariamente uma revisão, mas uma falsificação. Portanto, antes de buscar uma genealogia de tal grupo ou uma contextualização do espaço geográfico e temporal que permitiu que esse emergisse é necessário explicitar o porquê da opção por usar a expressão negacionistas e não revisionistas, já que a segunda é a forma como eles se autodenominam, isso se dá exatamente por conta de falsificações grosseiras, que serão explicitadas no interior do trabalho.

Apesar disso, a presente reflexão ganha relevância por conta de uma gama de afirmações pseudocientíficas que ganharam popularidade nos últimos tempos, muitas delas propagadas por pessoas sem especialização e até mesmo com intenções duvidosas, tal como “youtubers” e personalidades do cenário político e religioso. Ainda não há negações do holocausto de forma marcante em nossas terras, apesar do esforço do gaúcho Siegfried Ellwanger Castan, autor por exemplo do livro *Holocausto, judeu ou alemão? Nos bastidores da mentira do século* (1987).

Apesar disso e com a velocidade dos acontecimentos e a forma ainda mais rápida como determinados temas ganham relevância, o trato da negação do holocausto pensando a Educação brasileira faz-se pertinente para o debate.

A negação do holocausto

A Segunda Guerra Mundial e suas implicações constituem-se em um dos eventos mais investigado, interpretado e debatido pela História. O que não diminui as dificuldades de tais abordagens, visto que elas são feitas justamente por se tratar de algo complexo e importante para nossa contemporaneidade.

Abordar a história do referido evento é desafiador por se tratar de algo traumático. A revelação dos campos nazistas fez com que a humanidade se deparasse com uma realidade inesperada. Tal realidade desafiadora explicitou a necessidade de novos critérios de interpretação do mundo, visto que os mecanismos disponíveis até então se tornaram insuficientes, dada a gravidade da situação. Fazendo com que a Política, História, Ética, Psicologia, Hermenêutica e até mesmo a Arte fossem repensadas.

Friedländer (1992, p. 3), ressalta que, tal desafio tornou-se mais perceptível nas últimas décadas. Isso se dá porque houve uma remodelagem nas formas de averiguação que resultou em novas possibilidades e formas de se ver o período nazista e as implicações de sua política. Já na década de 1970, Cinema e Literatura começam a abrir espaço para o que Friedländer chama de um “novo discurso”. Que resultou na década seguinte em acalorados debates sobre as novas interpretações do holocausto.

Surgindo então, novas narrativas sobre o período e novas representações, explicitando fragilidades no que diz respeito à maneira como era feita a história do evento até então. Ao valorizar a estética,

refletir sobre problemas intelectuais e tratar questões morais faz surgir a necessidade de se pensar acerca dos limites e possibilidades do conhecimento histórico, pois parecia que os limites de tal conhecimento estavam sendo testados. O que não se restringe meramente ao estudo do holocausto ou do período nazista, mas nos remete ao fazer História de um modo geral. O presente estudo é feito levando em consideração tais questões.

A isso, soma-se o mal-estar que está sendo provocado pelos negacionistas do holocausto. Grupo que cada vez mais procura agir dentro da História, buscando nela validade para suas conclusões. Os negacionistas em sua tentativa de inserção na comunidade dos historiadores tentam desqualificar a história do holocausto feita por autores que não compartilhem de suas conclusões.

Como os negacionistas chegam a suas conclusões? E, como o que eles fazem atinge o conhecimento histórico? São as indagações que guiarão as reflexões na presente pesquisa. Mas para isso, é necessário que antes haja uma apresentação de tal grupo. É, o que é feito a seguir.

Transgressão grosseira para Ricoeur (2010, p. 268), transgressão brutal no entendimento de Friedländer (1992, p. 03), um grande delírio devastador para Roudinesco (2010, p. 14), uma patologia segundo Vidal-Naquet (1988). Essas são algumas definições para os negacionistas d do holocausto dadas por autores conhecidos. Os negacionistas constituem-se como grupo organizado e vem ganhando força desde a década de 1980; em sua empreitada procuram estabelecer-se como História, para

isso procuram desqualificar a história feita sobre a Segunda Guerra Mundial e seus desdobramentos, tal como desqualificar a forma tradicional como a História é feita e consequentemente o próprio conhecimento histórico.

A negação do holocausto em uma forma organizada não ocorreu imediatamente ao término da Segunda Guerra Mundial. A negação do extermínio planejado de pessoas, especialmente judeus³⁷ durante a referida guerra ocorreu efetivamente em 1951³⁸ na segunda parte do livro *A mentira de Ulisses* (2003), de Paul Rassinier, um ex-interno dos Campos de Buchenwald e Dora que nega primeiramente a existência de câmaras de gás e posteriormente o extermínio. Um tempo relativamente longo se passou para que a tal afirmação chegasse ao grande público e para que se articulasse um grupo que fez (faz) da negação do holocausto sua principal característica, tal como um tempo ainda mais longo se passou para que esse grupo reivindicasse um local na comunidade dos historiadores.

É na busca de caracterizar tal grupo, explicitar seus caminhos, demonstrar quais são suas reivindicações e a forma como eles buscam um espaço dentro da História que nos ocuparemos no presente

³⁷ Os Negacionistas negam que os nazistas e seus aliados tenham promovido extermínio planejado contra qualquer povo ou grupo durante a Segunda Guerra Mundial, entretanto, reservam os judeus seus principais esforços.

³⁸ Paul Rassinier escrevera a primeira parte do livro em 1948 e a segunda tem como término o ano de 1951. Entretanto, conseguiu que seu livro fosse publicado apenas em 1955, pelas editoras de extrema direita *Les Sept Couleurs* e *La Librairie Frangaise*, essa última do conhecido antissemita H. Coston.

momento. Tudo isso observando a seguinte indagação: como os negacionistas chegam a suas conclusões? E, como o que eles fazem atinge o conhecimento histórico?

Antes de buscar uma genealogia de tal grupo ou uma contextualização do espaço geográfico e temporal que permitiu que esse emergisse é necessário explicitar o porquê da opção por usar a expressão negacionistas e não revisionistas, já que a segunda é a forma como eles se autodenominam.

Pierre Vidal-Naquet usa a expressão “revisionismo”, que aparece no subtítulo de seu livro *Assassinos da memória* (1988). É necessário destacar que o referido livro é uma coletânea de ensaios do próprio autor em resposta a tal grupo, especialmente a Robert Faurisson, ensaios esses que foram escritos no decorrer da década de 1980, quando ainda não havia sido cunhado o termo negacionistas³⁹ para tratar o referido grupo.

Sobre a cunhagem do termo negacionistas e o porquê, encontramos uma indicação em Elisabeth Roudinesco:

Henry Rousso forjou esse termo em 1987 para substituir o inadequado termo “revisionismo”. Cf. *Le syndrome de Vichy*, Paris, Seuil, 1987. O negacionismo não é uma revisão da história, como dizem seus adeptos, mas um discurso patológico que consiste em negar a existência do genocídio dos judeus e, mais precisamente, a das câmaras de gás. Observemos, aliás, que os negacionistas não se interessam pelo

³⁹ *Négateurs de la Shoah*, como é conhecido na França.

extermínio dos doentes mentais, dos ciganos, das testemunhas de Jeová, o que mostra claramente que seu negacionismo é, principalmente, um antissemitismo. (ROUDINESCO, 2010, p. 173)

Notamos que o termo começou a ser empregado exatamente por conta da tentativa de tal grupo de se inserir na História. Assim sendo, a utilização do termo negacionismo em oposição a revisionismo é uma forma de problematizar a ação do referido grupo e sua tentativa de negar um evento histórico.

Negar um evento não significa revisar sua história. Defender que não existem provas suficientes para afirmar que João Calvino tenha ido à Genebra e que esse jamais escrevera a *Instituição da Religião Cristã* (1999) e que Martinho Lutero não passa de um mito e que a *Confissão de fé de Westminster* (1983) se trata de um documento forjado, portanto falso, não é revisar a história da Reforma Protestante.

Com isso, não quer dizer que não exista uma revisão historiográfica legítima. Mas sim buscar analisar se tal grupo busca revisar a história da Segunda Guerra Mundial e seus desdobramentos ou apenas negar um evento histórico inquestionável, o holocausto. Pierre Vidal-Naquet (1988, p. 123), ao fazer uma historicização do termo “revisionismo” aponta alguns “revisionismos” importantes no interior da História, na medida em que esses buscam ser uma crítica às ortodoxias dominantes, como os revisionistas do processo de Alfred Dreyfus (1984) e os revisionistas em relação ao sionismo tradicional em Israel.

É consenso entre os historiadores que existe a necessidade de revisão constante em História. Não é a intenção de revisar um evento que faz com que tal grupo ganhe destaque, mas a forma como é feita. A revisão da história do holocausto parte do pressuposto que o extermínio promovido pelos nazistas não tenha ocorrido. Por ser a negação do referido evento que faz com que o grupo ganha destaque, opta-se por usar o termo negacionistas para fazer referência ao grupo e a seus membros.

Buscando uma genealogia dos negacionistas encontramos obviamente Paul Rassinier, que como expresse anteriormente foi quem primeiro negou as câmaras de gás e do holocausto em um livro. Entretanto, uma tímida articulação da negação do holocausto já ocorria antes do livro do referido autor. Elisabeth Roudinesco aponta que:

É com Maurice Bardèche, cunhado de Robert Brasillach, antisemita, vichista anticomunista e antissionista, que começa em 1948, a história singular do negacionismo. Na sua forma inicial, esse discurso propõe uma representação da história que consiste não só em inverter seus significantes e suas causalidades, segundo o princípio de uma recusa idêntica à dos genocidas, mas em introduzir nessa inversão uma temática conspiracionista. (ROUDINESCO, 2010, p. 174)

Elisabeth Roudinesco aponta já em Maurice Bardèche uma estrutura argumentativa que virá ser o cerne dos argumentos negacionistas desde então, apontando que o negacionismo desde sua origem tem bases antisemitas e entusiásticas do regime nazista, o que

acompanhará os negacionistas em toda sua trajetória. Roudinesco prossegue em seu texto tratando a estrutura argumentativa de Bardèche:

[...] Assim, a libertação da França em 1944 é apresentada por Maurice Bardèche como um momento desastroso da história desse país. Enquanto Pétain, diz ele, visava proteger os judeus de uma perseguição da qual eles eram responsáveis, os aliados, ao contrário, lançaram o Ocidente no caos: torturaram as mulheres, cometeram estupros e massacraram as populações civis alemãs por meio de bombardeios abomináveis. Na tentativa de julgar os vencidos, depois de tê-los assassinado ferozmente inventaram em Nuremberg um processo infame apoiando-se em depoimentos mentirosos. Assim teria surgido o mito do Holocausto, verdadeira impostura destinada a mascarar a realidade da nova dominação dos judeus sobre o mundo. (ROUDINESCO, 2010, p. 174)

Nota-se na fala de Elisabeth Roudinesco que na base do negacionismo com Maurice Bardèche e seu círculo existe um ressentimento com a derrota do III Reich, sendo seus argumentos nada mais que uma tentativa de defesa da continuação do regime vichysta. A negação dos crimes dos nazistas e seus aliados é nesse momento uma tentativa de contrapor o governo deposto com o governo de sua época, para isso fazem uso de uma argumentação que virá ser clássica entre os negacionistas, o alinhamento com os “vencidos”.

Tais teses possivelmente não teriam tido nenhuma incidência historiográfica se não fosse à adesão de Paul Rassinier a elas, visto que é

o referido autor que vem dar sustentação a essas teses e principalmente dar ressonância com um discurso melhor articulado.

Paul Rassinier, professor secundarista de Geografia e História em Belfort (Norte da França) na década de 1920, anarquista e socialista que participou da Resistência ao regime nazista fora preso pela GESTAPO, levado ao Campo de Buchenwald e posteriormente para Dora. Para Pierre Vidal-Naquet (1988, p. 60) “A glória de Rassinier foi a de ter sido o primeiro a expor de modo sistemático que não houve genocídio e a exonerar os nazistas da ‘horrível e difamante acusação’”.

O mesmo Pierre Vidal-Naquet (1988, p. 55-64), aponta o que segundo ele são erros grotescos de Paul Rassinier no que diz respeito à forma com que esse trata os documentos, testemunhos e números. Vidal-Naquet assinala também que no período em que Paul Rassinier escreveu seus trabalhos, esses não foram recebidos com entusiasmo, o que veio ocorrer após sua morte em 1967.

O que interessa aqui é demonstrar que após sua morte Paul Rassinier fora transformado em um herói pelos negacionistas. Para o referido grupo o que Paul Rassinier fez não foi expor seus sentimentos de ex-acampado em um livro como era tradicionalmente feito, mas expôs afirmações com um elevado valor científico, trazendo aos negacionistas um caráter científico, como afirma Serge Thion (THION, Apud VIDAL-NAQUET, 1988, p. 60). É por conta dessa suposta validação científica trazida por Paul Rassinier que o referido autor ganha importância em qualquer estudo que aborde os negacionistas d do

holocausto, pois desde então seus escritos e seu nome é um sustentáculo para esse grupo.

Sobre essa suposta validação científica promovida por Paul Rassinier em relação à negação do holocausto, Elisabeth Roudinesco (2010, p. 175) afirma que a partir das afirmações do autor de que a história da Segunda Guerra Mundial é escrita pelos “vencedores”, que os comunistas se mostraram assassinos mais ativos que os nazistas e a forma como sustentou que ninguém nunca constatou a existência de câmaras de gás, a inversão de significantes e as causalidades das mortes, o método negacionista se tornou mais preciso.

Após a morte de Paul Rassinier o movimento cresceu, especialmente quando Pierre Guillaume criou a livraria *La Veille Taupe*⁴⁰. A referida livraria a princípio congregava um grupo de ultra esquerdistas pacifistas que buscava não se isolar, mas se inserir no ambiente de discussão do pós-guerra defendendo que o fascismo é um subproduto do capitalismo. Segundo Milman (2000, p. 127), *La Veille Taupe* era um grupo revolucionário independente que visava constituir uma crítica pontual do fascismo, sendo a livraria um ponto de encontro entre outras seitas de ultraesquerda como a *La Jeune Taupe*, *La Guerre Sociale*, as facções *Grupo Comuna de Kronstadt* e *Os Amigos de Potlasch*.

⁴⁰ Inspirou-se em uma famosa frase de Hegel, retomada por Marx para designar a Revolução, e que lembra estranhamente a história do combate entre Jacó e o Anjo: “Parece amiúde que o espírito se esquece, se perde, mas internamente, ele está sempre em oposição a si mesmo. Ele é progresso interior – como diz Hamlet do espírito de seu pai: ‘Bravo, velha toupeira!’” (ROUDINESCO, 2010, p. 175, Nota 22).

Para Pierre Vidal-Naquet uma mudança radical aconteceu na *La Veieille Taupe*:

Além disso, em 1970, *La Veieille Taupe* adere às teorias de Paul Rassinier, de onde tirará as deduções mais radicais. Para ela, não há qualquer especificidade hitlerista na galeria de tiranias modernas: os campos de concentração só poderiam ser campos de exploração no sentido econômico do termo, e consequentemente, os campos de extermínio não podem ter existido, pois, na boa lógica, não deveriam ter existido. (VIDAL-NAQUET, 1988, p. 181)

A adesão da *La Veieille Taupe* às teses negacionistas faz com que essa mude drasticamente sua postura. Para Milman (2000, p. 127): “A *Velha Toupeira* cruza a linha da denúncia do antifascismo quando realiza a exterminação conceitual do genocídio.” É interessante essa adesão da esquerda às teses negacionistas, pois com a referida livraria os negacionistas ganharam um importante aliado no que diz respeito à publicação de suas obras. Entretanto, não se deve perder de vista que o local natural da negação do holocausto é a extrema direita.

Os negacionistas tal como a *La Veieille Taupe* não passavam de pequenos grupos que disseminavam suas ideologias (dentre as quais a negação do holocausto) através de panfletos e de um pequeno público, isso veio mudar com a adesão de Robert Faurisson às teses negacionistas.

Elisabeth Roudinesco (2010, p. 174) afirma que o caso do negacionismo mudou de fisionomia com a entrada de Robert Faurisson.

Mas, por que existe essa mudança com a adesão de Robert Faurisson ao negacionismo? É que o referido autor era professor de uma importante universidade francesa, lecionava Literatura Francesa do Século XX e Crítica Literária Moderna na Universidade de Lyon II, sendo respeitado no ambiente acadêmico e intelectual.

Foi com Robert Faurisson que a negação do holocausto atingiu o grande público. O referido autor publicou três artigos no respeitado periódico *Le Monde* em 1978, trata-se de: *O Problema das Câmaras de Gás e o Rumor de Auschwitz* (2000); *Uma Carta do Sr. Faurisson* (2000); *Uma Prova, uma Única Prova* (2000)⁴¹. O que outrora era distribuído de forma panfletária atinge o grande público, alcançando os grandes meios de comunicação os negacionistas alcançam automaticamente o mercado editorial.

A busca pelos meios de comunicação não é algo acidental, como fica explicitado no seguinte trecho de Robert Faurisson por ocasião da escrita de seu *O Problema das Câmaras de Gás e o Rumor de Auschwitz*⁴²:

Espero que finalmente o público descubra que os alegados massacres nas câmaras de gás, o alegado genocídio, compreende uma só mentira, desafortunadamente endossada até agora pela história oficial (a dos vencedores) e pelo poder

⁴¹ Ao fazermos referência no presente trabalho aos três artigos em questão, utilizaremos um texto publicado em 2000 no *The Journal of Historical Review* que reúne os três. Trata-se de *Three Letters from R. Faurisson to Le Monde (1978/1979), (2000)*.

⁴² “O comentário foi feito numa carta distribuída aos jornais franceses, reproduzida no livro de Serge Thion *Verité historique ou verité plitique? Le dossier de l’affaire Faurisson. La question des chambres à gaz*. La Veille Taupe, Paris, 1980.” (MILMAN, 2004, p. 124).

colossal dos meios de comunicação. (FAURISSON, 1978, Apud MILMAN, 2004, p. 140)

Com Robert Faurisson os negacionistas deixam de ser uma seita de esquina para buscar um lugar no mundo acadêmico e intelectual, buscando demonstrar que se adéquam a suas exigências. O mencionado autor consegue um feito importantíssimo, agregar direita e esquerda negacionista em torno de seu nome, que veio a ser o grande nome do grupo em destaque.

Desde o início da década de 1980 os negacionistas organizam-se no interior de um instituto, o *Institut For Historical Review*, sediado em Torrance no Estado da Califórnia nos Estados Unidos da América⁴³. O Instituto criou um poderoso centro editorial além de um importante jornal que conta com um público considerável, o *The Journal of Historical Review*, periódico esse que, publica desde textos de História a artigos políticos, contando com uma marcante conotação antissemita e, é claro, tendo como base principal a negação do holocausto. O *Institut For Historical Review* promove bianualmente um importante congresso que tem como objetivo principal propagar que o holocausto é um “mito” criado pelos “vencedores” da Segunda Guerra Mundial. É importante ressaltar que o congresso negacionista, tal como o jornal e o próprio instituto conta com a certificação da *American Historical Association*.

⁴³ Visto que negar o holocausto é crime em diversos países da Europa, tal como França, Suíça, Alemanha e Inglaterra.

Paul Rassinier e Robert Faurisson são os nomes mais conhecidos entre os negacionistas, sendo o último o autor mais celebrado entre os negadores do holocausto após a morte de Rassinier. Mas outros nomes também merecem destaque.

O historiador inglês David Irving é o autor mais respeitado entre os negacionistas após os dois autores referenciados. Trata-se de um conhecido nazista inglês autor do livro *A Guerra de Hitler*, livro que procura relativizar a culpa de Adolf Hitler no que diz respeito ao holocausto, portanto, não se trata de um livro negacionista. Para Milman (2000, p. 133), a adesão de David Irving ao negacionismo ocorre apenas em 1988 quando o referido autor publica a introdução de *Lauchter Report*, um relatório pretensamente científico de autoria de um engenheiro que se dizia especialista em instalações de câmaras de gás para sentenciados à morte nos Estados Unidos da América, no qual, defende a impossibilidade das mortes por “gaseamento” nos campos nazistas. Já em 1992, David Irving apresenta suas próprias teses negacionistas em uma conferência proferida no *Institut For Historical Review*. Para Milman (2000, p. 134), apesar do respaldo que o nome de David Irving traz aos negacionistas, suas teses são as mesmas de Paul Rassinier e Robert Faurisson.

O fato de David Irving⁴⁴ ganhar local de destaque ao lado de Robert Faurisson é simples, dentre os principais nomes do negacionismo

⁴⁴ Em 1996 David Irving moveu uma ação judicial contra a historiadora estadunidense Deborah Lipstadt, Irving alegava que o livro *Denying the Holocaust* (1993) teria abalado

apenas os dois tinham um trabalho de certa relevância no ambiente acadêmico antes de se tornarem negacionistas, visto que a maioria dos autores que negam o holocausto são autores que não são especialistas em História ou crítica documental. Por esse motivo não é dada importância central a Arthur Butz, outro nome bastante respeitado entre os negacionistas, estadunidense professor de Ciência da Computação em uma pequena universidade de Illinois é um propagador das ideias de Paul Rassinier e Robert Faurisson.

Na mesma linha de Arthur Butz encontram-se os franceses Roger Garaudy e Henri Roques e o estadunidense Mark Weber. Roger Garaudy depôs como testemunha de defesa no julgamento de Klaus Barbie alegando que as deportações feitas por Barbie não poderiam culminar em extermínio simplesmente porque pessoas não foram exterminadas. O referido autor é o negacionista mais lido no mundo árabe, sendo seu livro de maior destaque *Os Mitos Fundadores da Política Israelense*⁴⁵ (1995), no qual defende que a gênese oligárquico-judaica do mito do holocausto é o mito fundador do Estado de Israel é um *best seller* nos países islâmicos.

sua reputação e prejudicado sua carreira como historiador independente e conferencista. Em abril de 2000 a historiadora foi absolvida e David Irving ainda teve que pagar uma indenização a ela por calúnia e difamação.

⁴⁵ Roger Garaudy é uma espécie de mártir do movimento negacionista, isso visto que fora condenado a um ano de prisão e a multa de 60 mil Francos por ocasião da publicação do referido livro. Tal condenação se dá por conta da *Ley Gayssot*, vigente desde 1990, quando fora aprovada pela Assembleia Nacional da França. A lei visa punir a propaganda e a manifestação pública de contestação do extermínio promovido pelos nazistas e seus aliados durante a Segunda Guerra Mundial, caracterizando tais ações como incitação ao ódio racial.

Henri Roques é um engenheiro que chegou a doutorar-se em Letras na Universidade de Nantes, após ter sua tese reprovada pela Universidade de Paris IV, com uma tese sobre os diários de um oficial das SS que fazia visitas esporádicas aos campos de extermínio poloneses. Teve o Título caçado pelo Ministério da Educação da França um ano depois sob a acusação de desonestidade e fraude documental (MILMAN, 2000, p. 126-132).

Já Mark Weber, é um historiador estadunidense com mestrado em História pela Universidade de Bloomington em Indiana (1977). Escreveu mais de cem artigos tratando da temática do holocausto. O que ganha destaque na carreira negacionista de Mark Weber é o fato de esse ter sido editor do *The Journal of Historical Review* de abril de 1992 a março de 2000. O referido autor sempre foi ligado a grupos neonazistas nos Estados Unidos da América, encontrando no *The Journal of Historical Review* um excelente local para propagar seu ódio racial e antissemitismo.

A esses autores Milman (2004, p. 141) acrescenta um grupo de neonazistas negacionistas conhecidos, no caso dos Estados Unidos da América: Willis Carlo e Bradley Smith e no caso da Alemanha Detlieb Felderer e Ernst Zundel, esse último autor do livro *O Hitler que nós amamos*. No caso brasileiro, os negacionistas mais conhecidos são Siegfried Ellwanger e Sérgio Oliveira.

Ao abordarmos os negacionistas é interessante que seja feita uma tentativa de esclarecimento sobre o que permitiu o surgimento, a

proliferação e principalmente a consolidação desse grupo. Não se trata apenas de saber como tal grupo surgiu, mas uma abordagem acerca do terreno que permitiu que as teses negacionistas fecundassem.

O conturbado contexto no pós-guerra na França foi palco para o surgimento do negacionismo. Havia uma discussão pública sobre o colaboracionismo durante o período de ocupação nazista, o que criava um ambiente conturbado com a deflagração de alguns fatos: em 1978, as cinzas do Marechal Phillip Pétain, herói da Primeira Guerra Mundial e chefe do governo colaboracionista da República de Vichy foram transferidas para o campo de honra de Dumont.⁴⁶ Em 1979 foram iniciados processos contra Jean Leguay por crime contra a Humanidade, o acusado fora o responsável por deportação de judeus durante o Governo de Vichy, também foram acusados seus subordinados Maurice Papon e Paul Touvier. As discussões tornaram-se ainda mais agudas com a chegada de François Mitterrand e dos socialistas ao poder em 1983, somando-se a isso a extradição de Klaus Barbie criou um ambiente de acalorado debate na opinião pública francesa (MILMAN, 2000, p. 126).

Com o desenrolar do julgamento, os franceses se deparavam com os fantasmas do passado vichysta. Buscavam respostas acerca de problemas delicados que envolvia sua participação na Segunda Guerra Mundial, para isso fazia uma reflexão sobre a responsabilidade acerca do trágico destino dos judeus franceses.

⁴⁶ Local de um combate histórico da Primeira Guerra Mundial, transformado em um importante local de memória.

Problemas de descontentamento político juntando-se com um antissemitismo latente vieram influenciar fundamentalmente as reflexões da Segunda Guerra Mundial e seus desdobramentos, especialmente o holocausto. Para Elisabeth Roudinesco ocorreu da seguinte forma:

A partir dos anos 1980, os estudos sobre o Holocausto ampliaram-se consideravelmente. Contudo, quanto mais a história do extermínio era estudada, ao mesmo tempo em que se renovava a dupla abordagem da questão judaica e da questão colonial, mais se desenvolvia uma nova forma de antissemitismo que colocava em questão os conhecimentos adquiridos pela historiografia: o negacionismo. (ROUDINESCO, 2010, p. 172)

Esse é o contexto que permitiu não meramente a negação do holocausto, mas que esse discurso fosse aceito e defendido com entusiasmo por alguns grupos. Portanto, a negação do holocausto, conta com aliados diversos que veem fazer uso de suas conclusões para respaldar sua ação política em diversos setores.

O contexto de surgimento do negacionismo serve como auxílio na busca de uma melhor compreensão do que motiva suas reflexões. Todavia, não fecha a análise sobre o referido grupo, deve ser visto apenas como um ponto de partida, visto que o interesse não é tratar meramente o surgimento do grupo e suas motivações, mas a forma como chegam a suas conclusões e como isso atinge o conhecimento histórico.

Considerações finais

Ao fim, é possível afirmar que a negação do holocausto é algo fajuto e sem nenhuma sustentação científica. Os negacionistas fazem uso constante de falácias e argumentos sem sustentação científica, são rechaçados por conta de suas falsificações, tal como a utilização do *“Protocolos dos Sábios de Sião”* como um documento autêntico.

Ainda assim, é importante ressaltar, os negacionistas ganham relevância por tratar exatamente do holocausto, tal como a importância dada aos resultados de seus trabalhos, caso contrário, é bem possível que pouco se soubesse a respeito dos negacionistas e suas conclusões.

Por fim, destaca-se que pouco importa a qualidade de seus trabalhos, sua validade ou até mesmo a honestidade com que são feitos, o alcance de suas conclusões é potencializado por conta de um contexto em que diversas afirmações que visam questionar um sistema de verdade são supervalorizadas. Por isso, é necessário que fiquemos atentos para tal abordagem, visto que mais cedo ou mais tarde ela se tornará pauta, e logo, um tema para debate na Educação brasileira.

O que fazer então? Como todo tema “problema” que é passível de opiniões extra científicas das mais absurdas é necessário se preparar para o debate, fazendo uso especialmente de trabalhos quem em sua construção contem com uma metodologia científica bem fundamentada e explicitada, para que assim, seja possível separar opinião, mesmo que absurdas, de trabalhos científicos.

Referências

BARROSO, Gustavo (Tradutor). **Os Protocolos dos Sábios de Sião**. São Paulo: História Colection, 2009.

BUTZ, David. A Brief Introduction to Holocaust Revisionism. In: **The Journal Historical Review**. V. 01, n. 01, 1980.

_____. The Greatest Dirty Open Secret. In: **The Journal Historical Review**. V. 19, n. 05, 2000.

_____. The International "Holocaust" Controversy. In: **The Journal Historical Review**. V. 11, n. 02, 1980.

CALDAS, Pedro. Os Limites da Representação Historiográfica do Holocausto: Um exercício hermenêutico. In: **Revista Contemporânea – Dossiê Contemporaneidade**. Ano 01, n. 01. 2011. Pp. 156-169.

CALVINO, Juan. **Institución de la religión Cristiana**. Barcelona: Felire, 1999. 5. ed.

CASTAN. Siegfried Ellwanger. **Holocausto, judeu ou alemão?** Nos bastidores da mentira do século. Porto Alegre: Castan, 1987.

CÂMARA, Vinícius Borgéa. Trauma e Representação: Entre o Reconhecimento da Cicatriz e o Holocausto como Tragédia. **Cadernos de Sociologia e Política** 10, 2010, Pp. 99-116. Rio de Janeiro: IUPERJ.

COHN, Norman. **A Conspiração Mundial dos Judeus**: Mito ou realidade? Análise dos Protocolos e outros documentos. São Paulo: Ibrasa, 1969.

CYTRYNOWICZ, Roney. A Justiça e a História. In: MILMAN, Luis (Org.). **Ensaio Sobre o Anti-Semitismo Contemporâneo**. Dos mitos e das críticas aos tribunais. Porto Alegre: Meridional, 2004, Pp. 44-60.

_____. As Formas de Lembrar e o Estudo do Holocausto. In: MILMAN, Luis / VIZENTINI, Paulo F. **Neonazismo, negacionismo e extremismo político**. Porto Alegre: EdiUFRGS, 2000. Pp. 183-194.

DANZIGER, Leila. Shoah ou Holocausto? – A Aporia dos Nomes. In: **Arquivo Maaravi, Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG**, nº1, v.1, outubro de 2007.

FAURISSON, Robert. Genocide by Teppathy [Raul] Hilberg Explains. In: **The Journal for Historical Review**, v. 18, n. 1, 1999.

_____. The “problem of the Gas Chambers”. In: **The Journal for Historical Review**, v 1, n. 2, 1980.

_____. Three Letters from R. Faurisson to Le Monde (1978/1979). In: **The Journal for Historical Review**, v. 19, n. 3, 2000.

FERNANDES, Eurico da Silva. O estudo do revisionismo histórico brasileiro na sala de aula: os casos da “ditabranda” da Folha de S. Paulo e da “ditadura à brasileira” de Marco Antonio Villa. In: **O desafio da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Secretaria do Estado de Educação – Paraná, 2016.

FRIEDLANDER, Saul (Org.). **Probing the Limits of Representation: Nazism and the “Final Solution”**. Cambridge; London: Harvard University, 1992.

GRAVES JR, Percy. The mystery of Pearl Harbor. In: **The Journal Historical Review**. V. 04, n. 04, 1983.

IRVING, David. Life Under Fire. In: **The Journal Historical Review**. V. 13, n. 01, 1993.

_____. So, Who Was Right, Then? In: **The Journal Historical Review**. V. 21, n. 03/04, 2002.

JIMÉNEZ, José. El Debate en Torno de David Irving y El Negacionismo del Holocausto. In: **Cadernos de Historia Contemporánea**, n. 22, 2000, Pp. 375-385.

KRAUSE-VILMAR, Dietfrid. A Negação dos Assassinatos em Massa do Nacional-socialismo: desafios para a ciência e para a educação política.

In: MILMAN, Luis / VIZENTINI, Paulo F. **Neonazismo, negacionismo e extremismo político**. Porto Alegre: EdiUFRGS, 2000. Pp. 97-114.

LIPSTADT, Deborah. Denying the Holocaust: The Growing Assault on Truth and Memory. Barcelona: l'AAARGH, 1999.

_____. Denying the Holocaust: The Growing Assault on Truth and Memory. In: **The Journal Historical Review**. V. 15, n. 05, 1995.

LUTERO, Martim. **Da liberdade cristã**. São Leopoldo: Sinodal, 1983. 4.ed.

MILMAN, Luis. A Democracia Dignificada. In: MILMAN, Luis (Org.). **Ensaaios Sobre o Anti-Semitismo Contemporâneo**. Dos mitos e das críticas aos tribunais. Porto Alegre: Meridional, 2004. Pp. 60-72.

_____. (Org.). **Ensaaios Sobre o Anti-Semitismo Contemporâneo**. Dos mitos e das críticas aos tribunais. Porto Alegre: Meridional, 2004.

_____. Negacionismo: gênese e desenvolvimento do genocídio conceitual. In: MILMAN, Luis / VIZENTINI, Paulo F. (Org.). **Neonazismo, negacionismo e extremismo político**. Porto Alegre: EdiUFRGS, 2000.

_____. O Ódio e a Esquiva. In: MILMAN, Luis (Org.). **Ensaaios Sobre o Anti-Semitismo Contemporâneo**. Dos mitos e das críticas aos tribunais. Porto Alegre: Meridional, 2004, Pp. 138-160.

MILMAN, Luis / VIZENTINI, Paulo F. **Neonazismo, negacionismo e extremismo político**. Porto Alegre: EdiUFRGS, 2000.

NETO, Odilon Caldeira. Negacionismo e anti-semitismo nos textos da Revisão Editora. In: **Literatura e Autoritarismo: dominação e exclusão social**. Revista N. 11, 2008.

POLIAKOV, Léon (Org). **História do Anti-semitismo: 1935-1993**. Porto Alegre: Instituto Piaget, 1994.

ROUDINESCO, Elisabeth. **Retorno à Questão Judaica**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2010.

RÜSEN, Jörn. Holocaust – Memory and German Identity – Three Forms of Generational Practices. In: MARTINS, Estevão Resende (Org.). **Textos de História. Memória Identidade e Historiografia**. V. 10, n. 1/2, 1992. Pp. 95-105.

SILVA, Luiz S. D. Leituras do Historicismo Antes e Depois do Holocausto: Rüsen e Benjamin. In: **Revista de Teoria da História**. Ano 1, Número 1, 2009, Pp. 32-42.

VIDAL-NAQUET, Pierre. **Os Assassinos da Memória**: “Um Eichmann de papel” e outros ensaios sobre o revisionismo. Campinas: Papirus, 1988.

VOIGT, André. O Holocausto, Entre o Realismo e o Relativismo Historiográfico: uma introdução ao estudo do Holocausto. In: **História e-história**, julho 2009.

WEBER, Mark. Declaration of Mark Edward Weber. In: **The Journal Historical Review**. V. 03, n. 01, 1992.

_____. Fred Leuchter: Courageous defender of historical truth. In: **The Journal Historical Review**. V. 12, n. 04, 1992.

_____. Major French magazine acknowledges Auschwitz gas chamber fraud. In: **The Journal Historical Review**. V. 15, n. 01, 1995.

Características sociolocacionais de escolas públicas e sucesso escolar em Erechim-RS

Gisele Carla May⁴⁷

Robson Olivino Paim⁴⁸

Introdução

A discussão da necessária melhoria da qualidade da educação é um tema que vem sendo debatido há bastante tempo no cenário político-educacional brasileiro. Apesar dos progressos obtidos nas últimas décadas, a educação ainda apresenta graves problemas como desigualdade no acesso à escolarização, altas taxas de reprovação, de evasão escolar, preocupando, assim, os gestores educacionais.

Com o intuito de contribuir para a melhoria da educação, destacam-se as variáveis de sucesso escolar produzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), representadas pelas taxas de aprovação, reprovação, abandono, distorção idade/série, entre outras. Estas variáveis apresentam os dados de cada instituição escolar, coletadas a partir do Censo Escolar no qual são atribuídos valores quantitativos à qualidade da educação.

Nesse sentido, cabe destacar que para o sistema educacional estas variáveis podem ser consideradas como um importante

⁴⁷ Especialista em Gestão Escolar, UFFS.

⁴⁸ Doutorando em Geografia, UFSC.

instrumento, principalmente para a gestão, pois possibilitam uma atuação responsável nas redes de ensino, identificando situações que necessitam de mudanças, incentivos ou aperfeiçoamento, contribuindo assim, para a criação de políticas públicas nacionais que permitam alterar as atuais configurações que estão presentes no cenário educacional. Assim, buscando ações que assegurem uma educação de qualidade, com acesso, permanência e aprendizagem para todos os alunos.

Porém, estas variáveis de sucesso escolar, apresentadas de forma isolada, nada dizem, pois, devem ser analisadas em conjunto. Com análises qualitativas das informações, relacionando as variáveis de sucesso escolar, a localização das escolas e os aspectos socioeconômicos, podem auxiliar gestores e pesquisadores educacionais a identificar e analisar situações pertinentes, para que com estes estudos possam tomar decisões que contribuam para uma educação pública de qualidade para todos os alunos, independentemente de sua localização.

Outro aspecto que merece atenção para a gestão educacional é a distribuição espacial⁴⁹ das instituições de ensino, pois, segundo os estudos de Santos (2012), Alencar, Martins e Carvalho (2016) o número de escolas não tem acompanhado o crescimento da população,

⁴⁹Neste artigo, entende-se por distribuição espacial, a distribuídas das escolas públicas de Ensino Fundamental na área urbana do município de Erechim, identificando as áreas que concentram o maior número de escolas, e por localização, a posição geográfica de cada escola da área de estudo.

principalmente nas áreas urbanas, já que este é acrescido pelo processo de urbanização⁵⁰.

Assim, a avaliação da localização atual das instituições de ensino, se sua localização está em um local estratégico, identificar suas respectivas áreas de atração, ou seja, os setores mais próximos que seriam atendidos por cada escola contribuirá de forma significativa para a gestão educacional, pois, conhecida a capacidade de cada escola, comparada com a demanda populacional de seus respectivos setores censitários, pode-se buscar uma reorganização das escolas existentes, prezando pelo bem estar dos alunos, como também auxiliar os gestores no processo de implantação de novas escolas em setores que há demanda.

Acredita-se, assim, que o estudo sobre as variáveis educacionais, populacionais e locacionais trará subsídios para que gestores educacionais possam perceber a importância da análise qualitativa dos indicadores educacionais produzidos pelo Inep, bem como o estudo da localização estratégica das escolas de acordo com as características do setor censitário, implicando assim, em uma gestão eficiente e, portanto o sucesso escolar.

⁵⁰ Vale destacar que na área rural vem ocorrendo o processo inverso, de diminuição populacional acompanhada de fechamento de escolas, reforçando assim, que as dinâmicas socioeconômicas e populacionais incidem sobre a dinâmica educacional. No entanto, no caso deste trabalho, mesmo não desconhecendo a existência deste fenômeno na área rural, optou-se pelo espaço urbano enquanto recorte de análise, pois, dos 96.087 habitantes do município, 90.552 habitantes vivem na área urbana e consequentemente a maioria das escolas estão localizadas na área urbana.

Dessa forma, o foco de estudo deste capítulo são as escolas públicas de Ensino Fundamental, localizadas na área urbana do município de Erechim – RS. Nesse sentido, considerando uma melhor análise da situação das escolas no município de Erechim-RS o presente trabalho pretende relacionar as implicações das variáveis de sucesso produzidas pelo Inep com a localização das escolas públicas de Ensino Fundamental na área urbana do município e as variáveis populacionais do seu entorno para a Gestão Educacional.

O capítulo se estrutura em três momentos. Inicialmente é destacada a relação entre a entre as variáveis de sucesso escolar e populacional com a localização das escolas e as implicações deste processo para a gestão educacional. Após é realizado uma breve caracterização da área de estudo e apontados os procedimentos e a metodologia utilizada no trabalho. E no terceiro momento é apresentado os resultados e as análises do trabalho.

População, sucesso escolar e gestão educacional

Localizações de instituições de ensino, variáveis populacionais e as implicações para a gestão educacional

Diante das mudanças que a sociedade brasileira vem passando, com um planejamento urbano deficitário, aumento populacional e dos problemas socioeconômicos nas áreas urbanas, muito há com que se

preocupar, e com a área educacional não seria diferente, pois ela está inserida neste contexto.

Nesse sentido, Santos (2012) destaca que o estudo sobre a localização de escolas públicas em áreas urbanas necessita uma permanente avaliação, permitindo que os alunos possam frequentar as escolas mais próximas de suas casas, além de garantir o acesso e permanência do aluno na escola, reduzir os custos com o deslocamentos e também trazer uma contribuição aos gestores educacionais no processo de tomada de decisões quanto à implantação de novas escolas, como também para avaliação e (re)organização das escolas existentes (SANTOS, 2012).

Conforme Alencar (2014), com o estudo da espacialização das instituições públicas de ensino é possível identificar áreas da cidade que possuem um número reduzido de escolas e que necessitam de novas escolas públicas ou de complementação dos níveis de ensino, além de identificar a necessidade de construção de novas escolas públicas nas áreas em que houve a expansão da cidade.

Pizzolato et al (2004) destacam que os setores censitários são definidos pelo IBGE, como pequenas unidades geográficas, responsável pelo Censo Demográfico, no qual nas áreas urbanas, cada setor consiste em aproximadamente 300 residências, no qual são catalogadas informações sociais e demográficas. Dessa forma, essas informações por setor censitário possibilitam fazer estudos mais precisos, e para a área da educação não seria diferente, principalmente para a gestão

educacional, pois, permite identificar setores que precisam melhorias. Esses dados demográficos e sociais por setor censitário podem auxiliar na organização das vagas escolares, setores que precisam de novas vagas, organização dos alunos conforme a proximidade de suas casas e identificar quais setores são mais carentes socialmente.

Como mencionado, o aumento populacional em áreas urbanas, muitas vezes em áreas periféricas e um planejamento urbano deficitário tendem implicar na área educacional. Conforme Santos (2012) o aumento da evasão escolar pode ser considerado um exemplo dos impactos que estes fatores causam para a educação, pois, a distribuição das escolas nas áreas urbanas não acompanha a distribuição territorial da população, ou seja, setores censitários que possuem grande número de vagas em escolas, o número de habitantes é baixo e setores que carecem de vagas em escolas possuem grande contingente populacional. Diante dessa situação, os alunos precisam ser alocados em outros setores que possuam vagas, gerando desmotivação e cansaço e muitas vezes a evasão escolar.

Diante desses fatores, a gestão educacional precisa avaliar constantemente a dinâmica educacional, buscando organizar da melhor forma a rede escolar, pensando medidas que possam amenizar a dificuldade dos alunos em continuar frequentando as escolas, seja pela distribuição dos alunos de acordo com a proximidade de suas residências, seja pelo planejamento de construção de instituições de ensino em setores que possuam maiores demanda.

Assim, pensar a localização das escolas por setores censitários, relacionado com as variáveis populacionais direciona o estudo proposto a considerar que estes são fatores que devem ser considerados importantes para a gestão educacional, definir tanto a localização das escolas, como ações que minimizem a dificuldade dos alunos em frequentar as escolas.

Variáveis de sucesso escolar e implicações para a gestão educacional

Conhecimento e a avaliação das variáveis de sucesso escolar podem ser considerados temas bastante importante para o sistema educacional brasileiro, pois, mesmo que apresentadas de forma quantitativa apresentam a situação das escolas. Estas variáveis, como destacado anteriormente, são produzidas pelo Inep, com base no Censo Escolar, no qual dentre outras variáveis, aponta a taxa de Rendimento Escolar que abrange a taxa de aprovação, referindo-se à quantidade de alunos aprovados no ano letivo; taxa de reprovação apontando à quantidade de alunos que foram reprovados no ano letivo, a taxa de abandono que indicando o número de alunos que não concluíram o ano letivo e a taxa de distorção idade/série que determinando a defasagem entre a idade e a série que o aluno deveria estar cursando.

Vale ressaltar que estes indicadores oferecem um quadro amplo da situação das escolas do país. Os dados são apresentados em tabelas, trazendo a média do Brasil, por Região, por Estado, município e por escola, distinguindo por escolas públicas e privadas, rural e urbana.

Os dados analisados nesta pesquisa foram os indicadores do ano de 2013 à 2016, optando por fazer um recorte trazendo os dados do contexto que a área de estudo pertence, apresentando assim, a média total pública do Brasil, da Região Sul, do Rio Grande do Sul, do município de Erechim e das escolas Estaduais e Municipais do município, foco do trabalho. Os gráficos abaixo 1(a), 1(b), 1(c) 1(d) apresentam a síntese da média das variáveis de rendimento escolar:

Gráfico 1(a)

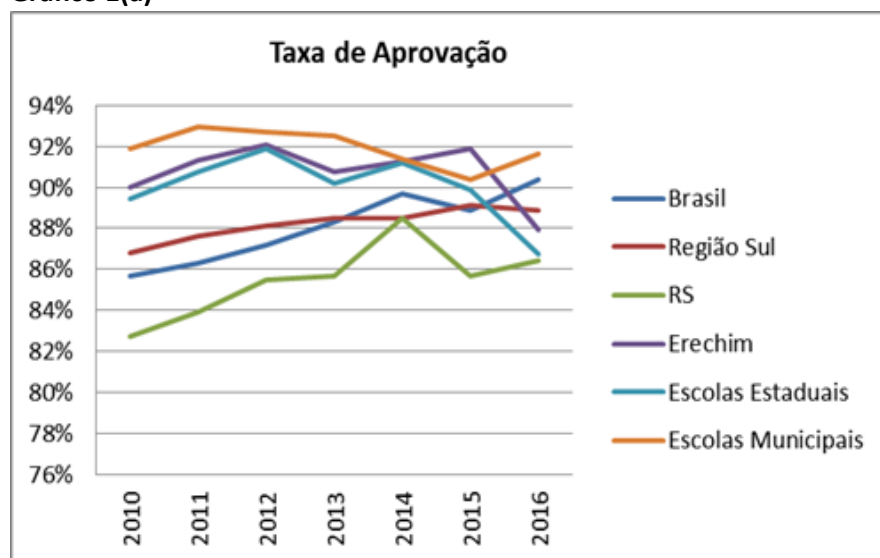


Gráfico 1(b)

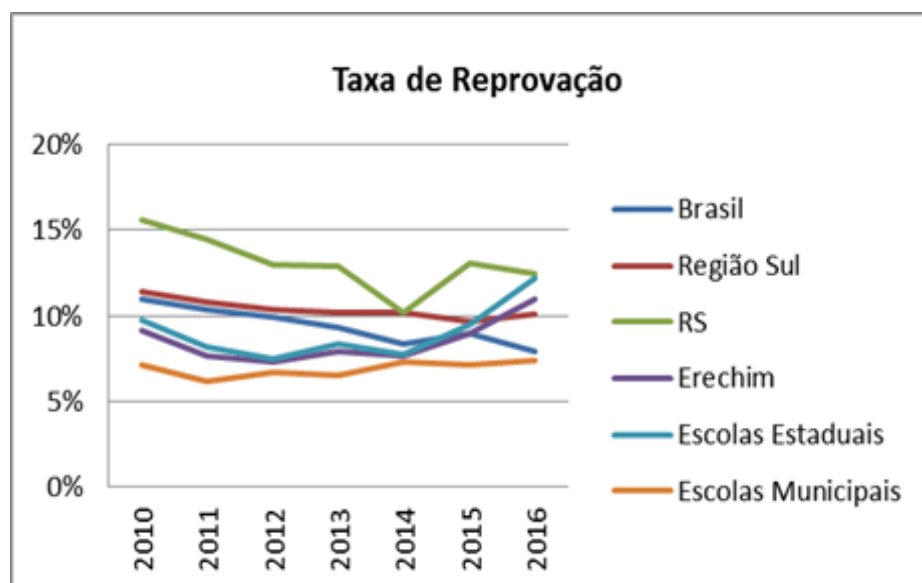


Gráfico 2(c)

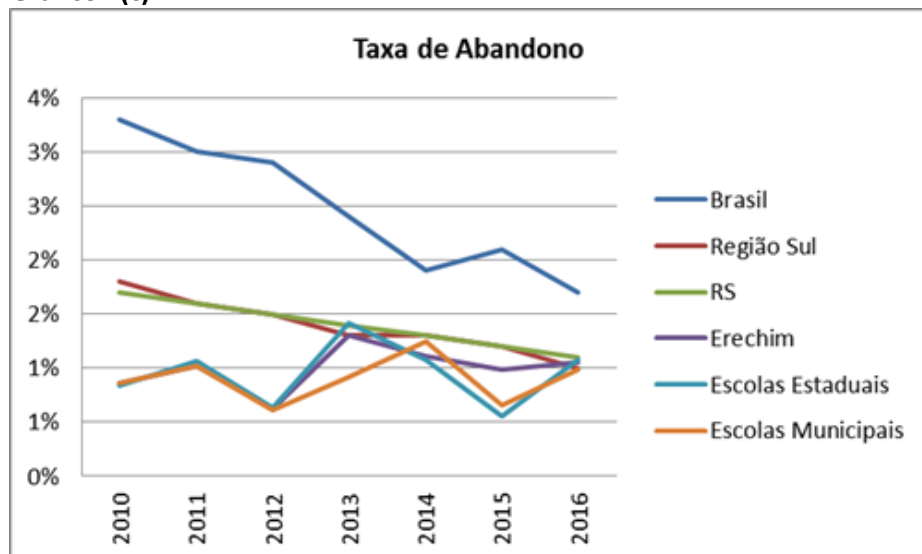
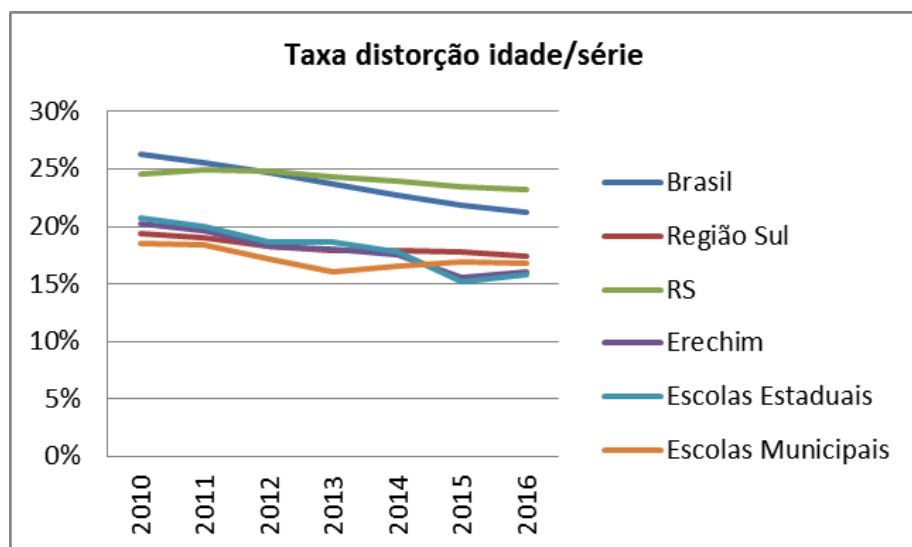


Gráfico 1(d)



Diante dos gráficos, pode-se observar que as taxas de rendimento escolar oscilaram no período estudado. No gráfico 1(a), representando a taxa de aprovação, nota-se que para a média pública urbana do Brasil, da região sul, e do Rio Grande do Sul o índice teve um aumento gradual ao longo do período analisado. Já as taxas médias do município de Erechim, das escolas estaduais e municipais de Erechim esse índice teve quedas, destaque para as escolas estaduais que em 2010 apresentavam uma taxa de 89, 4%, e em 2016 a taxa caiu para 86, 7%.

No gráfico 1(b) são apresentadas as médias taxas de reprovação das escolas públicas urbanas. Observa-se que ocorre a mesma dinâmica das taxas de aprovação. Para a média do Brasil, Região Sul e Rio Grande do Sul teve uma queda gradual. No município de Erechim a taxa de reprovação que era em 2010 era de 9, 1%, apresentou em 2016 uma taxa

de 11%. O mesmo ocorreu com as escolas estaduais e municipais, destacando novamente as escolas estaduais que em 2010 apresentavam uma taxa de reprovação de 9, 7% em 2016 esse índice subiu para 12, 2%.

O gráfico 1(c) apresenta média das taxas de abandono das escolas. Observa-se que a média Brasil foi a que teve um melhor desempenho, pois, em 2010 apresentava um índice de 3, 3% e em 2016 esse índice caiu para 1, 7%. A média da Região Sul e do Rio Grande do Sul também tiveram bons resultados. Já a média de Erechim, escolas estaduais e municipais tiveram um leve aumento na taxa de abandono, em 2010 apresentavam uma taxa de 0, 8 e 0, 9% e em 2016 esse índice subiu para 1, 1 e 1, 0%.

A média da taxa distorção idade/série das escolas públicas urbanas, apresentada no gráfico 1(d) demonstra novamente uma queda nos índices para todas as escalas de análises, Brasil, Região Sul, Rio Grande do Sul, Erechim, Escolas Estaduais e Municipais de Erechim, porém vale destacar que mesmo que teve uma notável queda, ainda os índices estão altos, oscilando entre 15, 84% e 23, 20%, destacando a média do Rio Grande do Sul, que teve o menor desempenho, que 2010 apresentava uma taxa de 24, 50% e em 2016 apresentou uma taxa de 23, 20%.

A partir da análise desses dados, cabe menção a importância da gestão educacional para as análises dos indicadores, pois, quando o Inep produz as variáveis e divulga os resultados das escolas, é através do trabalho dos gestores educacionais que estes dados serão analisados e

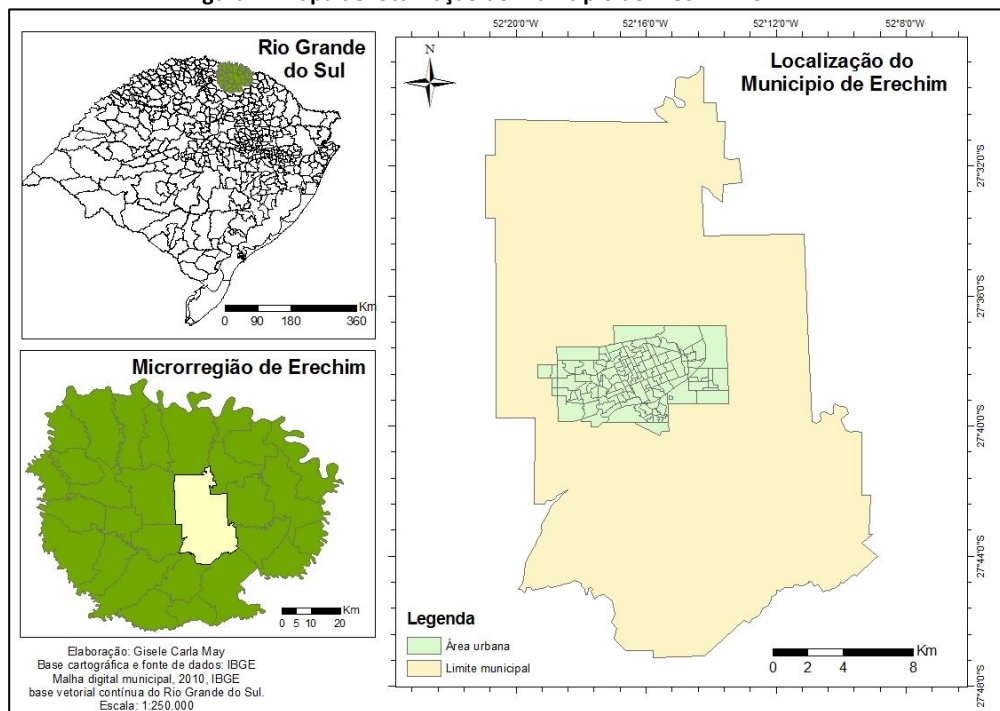
implementados. Nesse sentido, uma vez que, com o acesso a eles, a equipe gestora poderá ter uma visão de como está a situação da escola, identificando as variáveis que estão ineficientes e assim, em um trabalho conjunto com toda equipe, buscar ações que possam melhorar essa situação, sejam estas, como a avaliação do trabalho da equipe gestora, formação de professores, acompanhamento dos alunos dentro e fora da escola.

O município de Erechim-RS: área de estudo e procedimentos da pesquisa

O município de Erechim, localizado na região norte do Rio Grande do Sul, possui uma área de 430, 668Km², sendo 41, 950 Km², ocupados pela área urbana (figura 1). De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) no último censo demográfico (2010), o município possuía uma população de 96.087 habitantes, sendo que 90.552 habitantes vivem na área urbana.

O município de Erechim exerce grande influência econômica na região, pois, segundo Psidonik (2015, p. 60), o município “surge como polo regional, estando no topo da hierarquia urbana microrregional, influenciando os municípios com menor diversidade de funções, abrigando os fluxos regulares de mercadorias, pessoas e informação”.

Figura 1: Mapa de localização do município de Erechim-RS



Organização: Autores, 2017.

Fonte: IBGE, 2010

Esta pesquisa foi desenvolvida em três etapas: 1) a coleta de dados sobre o sucesso escolar da área de estudo, a partir dos indicadores educacionais coletados junto ao Inep. O levantamento do número de escolas de Ensino Fundamental, número de alunos matriculados no Ensino Fundamental em cada escola, junto ao siteQedu. Os dados populacionais (distribuição da população total e por renda nos setores censitários), bases cartográficas da área de estudo, coletados junto ao IBGE. 2) O mapeamento e análise da distribuição espacial das escolas públicas de Ensino Fundamental, das variáveis populacionais e de

sucesso escolar. 3) Análise de estudos bibliográficos, no qual, foram realizadas pesquisas em revistas científicas que abordavam estudos referentes a gestão educacional, a distribuições de instituições de ensinos e as implicações da distribuição populacional na gestão da educação.

Nesse sentido, na primeira etapa foi realizado o levantamento do número e localização das escolas públicas de Ensino Fundamental na área urbana de Erechim-RS, número de alunos em cada instituição, levantamento das variáveis de sucesso escolar produzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) no período de 2010-2016 nos quais são: a taxa de rendimento, no qual, inclui-se nesta variável, a taxa de aprovação, taxa de reprovação e taxa de abandono e a variável que compreende a Distorção Idade-Série. Para uma melhor análise, também foi coletado a média das escolas públicas de Ensino Fundamental do Brasil, Região Sul e Rio Grande do Sul, nos quais foram organizados em tabelas.

A próxima etapa do trabalho foi a produção de materiais gráficos e cartográficos. Para a produção dos materiais cartográficos foi realizada a espacialização das escolas públicas de Ensino Fundamental no mapa urbano do município de Erechim- RS de acordo com o setor censitário, no qual as escolas públicas foram separadas de acordo com a jurisdição (estadual ou municipal), o mapeamento da distribuição populacional e rendimento mensal e das variáveis educacionais por censitário.

Para a espacialização nos mapas foram utilizadas bases cartográficas em formato *shapefile* (shp). O processo de mapeamento foi realizado em um ambiente SIG (Sistema de Informação Geográfica) e foi utilizado o *software* QGIS 2.6, no qual a base cartográfica do setor censitário foi recortada segundo o limite da área urbana do município.

Após essa etapa os dados foram relacionados e analisados. A partir das análises dos dados e dos mapas foi possível analisar as implicações destes fatores para a gestão educacional, buscando apontar possíveis demandas futuras de escolas e utilização de transporte para o deslocamento dos alunos.

Resultados

Distribuição espacial das escolas públicas de ensino fundamental de Erechim versus variáveis populacionais

Segundo dados do Censo Escolar de 2016, disponibilizados pelo Inep, o município possui 59 escolas para atender a educação básica, entre públicas e privadas, sendo que, destas, foco do trabalho foram 25 escolas públicas de Ensino Fundamental da área urbana do município, dos quais, 19 escolas são da rede estadual e 6 escolas da rede municipal (tabela 1 e 2) distribuídas pelos setores censitários.

Tabela 1: Número de alunos por escolas estaduais

Nome	Nº de alunos no Ensino Fundamental	Setor Censitário
Colégio Estadual Professor Mantovani	715	Centro
Escola Estadual de Ensino Médio Erico Verissimo	248	Fátima
Escola Estadual Normal José Bonifácio	557	Centro
Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Agostinho	440	Centro
Escola Estadual de Ensino Fundamental Sete de Setembro	122	Bela Vista
Escola Estadual de Ensino Fundamental Victor Issler	130	DallMolin
Escola Estadual de Ensino Fundamental Carlos Leopoldo Reichmann	112	Esperança
Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. José Vicente da Maia	180	Koller
Escola Estadual de Ensino Fundamental São Vicente de Paula	152	Florestinha
Colégio Estadual Haidee Tedesco Reali	520	Centro
Escola Estadual de Ensino Fundamental Joaquim Pedro Salgado Filho	159	Aeroporto
Escola Estadual de Ensino Fundamental Lourdes Galeazzi	158	Centro
Escola Estadual de Ensino Fundamental São João Batista de La Salle	183	Centro
Escola Estadual de Ensino Médio Prof. João Germano Imlau	852	Centro
Escola Estadual de Educação Básica Dr. Sidney Guerra	340	Koller
Escola Estadual de Ensino Fundamental Bela Vista	274	Bela Vista
Escola Estadual de Ensino Médio Irany Jaime Farina	206	Presidente Castelo Branco
Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Joao Caruso	459	Três Vendas
Escola Estadual de Ensino Médio Professora Helvetica Rotta Magnabosco	255	Industrial

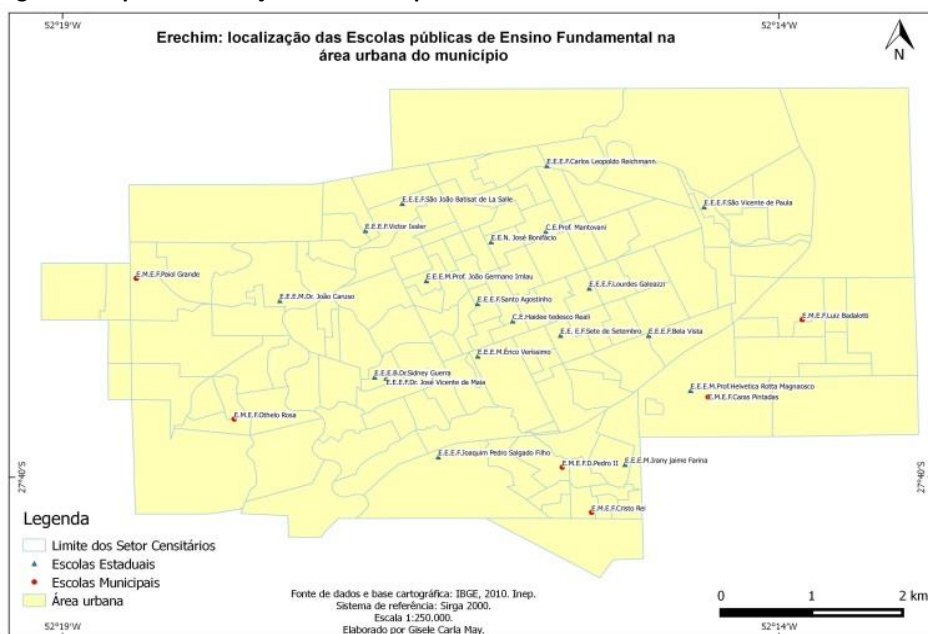
Fonte: Qedu, 2016.**Tabela 2: Número de alunos por Escolas Municipais**

Nome	Nº de alunos no Ensino Fundamental	Setor Censitário
Escola Municipal de Ensino Fundamental D Pedro II	619	Progresso
Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Badalotti	887	Atlântico
Escola Municipal de Ensino Fundamental Othelo Rosa	386	Presidente Vargas
Escola Municipal de Ensino Fundamental Paiol Grande	407	Paiol Grande
Escola Municipal de Ensino Fundamental Caras Pintadas	303	Industrial
Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristo Rei	246	Cristo Rei

Fonte: Qedu, 2016.

Analisando a distribuição espacial das instituições de ensino na área urbana, de modo geral, observa-se que estão concentradas principalmente nos setores censitários centrais ou próximos a eles. Por jurisdição, observa-se que as escolas estaduais estão mais concentradas nos setores censitários centrais e encontram-se uma próxima das outras, destacando-se que das dezenove escolas estaduais sete escolas estão nos setores centrais. Já as escolas municipais estão descentralizadas, contemplando setores periféricos (figura 2). Ainda pode-se destacar que no setor censitário Koller encontram-se duas instituições estaduais: a Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. José Vicente da Maia e a Escola Estadual de Educação Básica Sidney Guerra.

Figura 2: mapa da localização das escolas públicas de Ensino Fundamental de Erechim-RS.

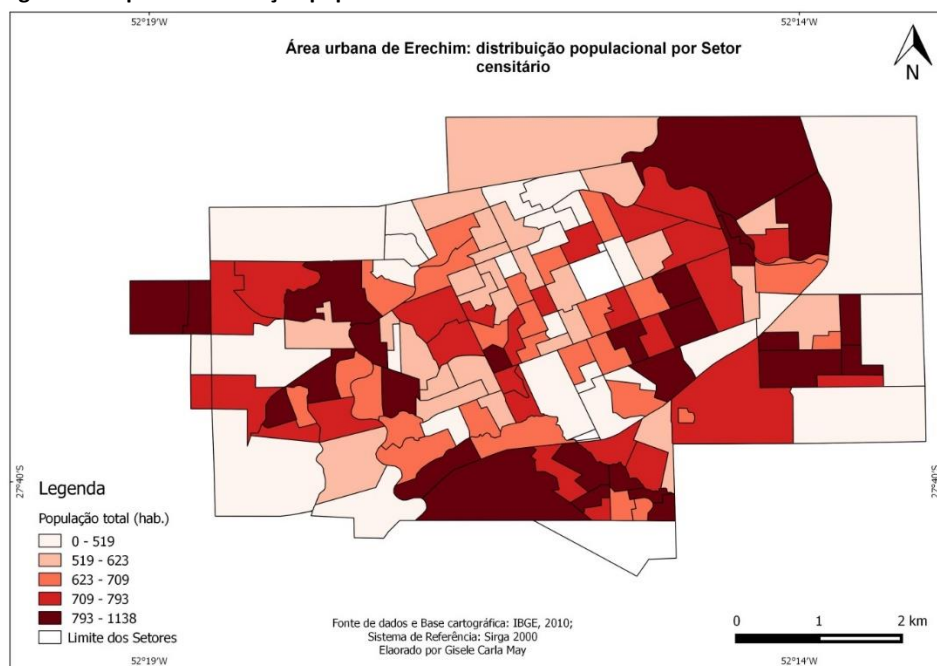


Organização: autores, 2017.

Fonte: IBGE

Para enriquecimento da análise, na figura 3 permite-nos identificar a distribuição da população nos setores censitários, no qual se pode destacar que se encontra acentuada entre 793 e 1138 habitantes por setor censitário, destacando-se os setores periféricos com maior número de habitantes.

Figura 3: Mapa da distribuição populacional de Erechim-RS



Organização: autores, 2017.

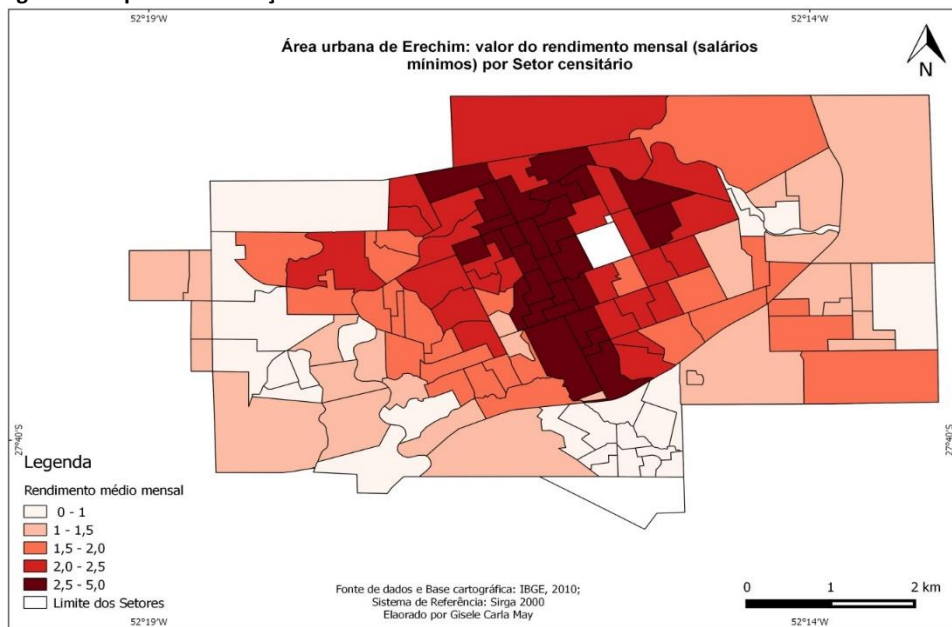
Fonte: IBGE

Ao fazer uma análise mais aprofundada, levando em conta além da distribuição populacional, trazendo a localização das escolas por setor, observa-se que os setores mais contemplados com escolas são os que possuem uma população de até 792 habitantes, concentrados principalmente nos setores centrais e nota-se a deficiência de escolas em

setores que possuem de 793 a 1138 habitantes. Assim, levando em consideração esse cenário, verifica-se que nas áreas de expansão da área urbana há um déficit de instituições de ensino, o que obriga aos alunos, para frequentar as escolas, se deslocar para os setores mais centrais.

A análise da figura 4 nos traz a distribuição da renda (salário mínimo) mensal por setor censitário da área urbana do município. Observa-se que a maior renda média mensal encontra-se acentuada entre 2, 5 e 5 salários mínimos, principalmente em setores centrais ou próximos. A faixa de menor renda mensal contempla até um salário mínimo, principalmente em setores periféricos, ou seja, distante do centro. Cabe menção observar que as faixas de renda predominante na área urbana do município é a que abrange de 1 a 2 salários mínimos.

Figura 4: Mapa da distribuição da renda de Erechim-RS



Organização: autores, 2017.

Fonte: IBGE, 2010.

Assim, ao fazer uma análise comparativa entre o mapa da distribuição das escolas, e o mapa da distribuição da renda mensal, verifica-se que as escolas estaduais localizam-se principalmente em setores que possuem uma renda média superior à 2 salários mínimos. Já as escolas municipais atendem setores que possuem uma renda média de até 1,5 salários mínimos.

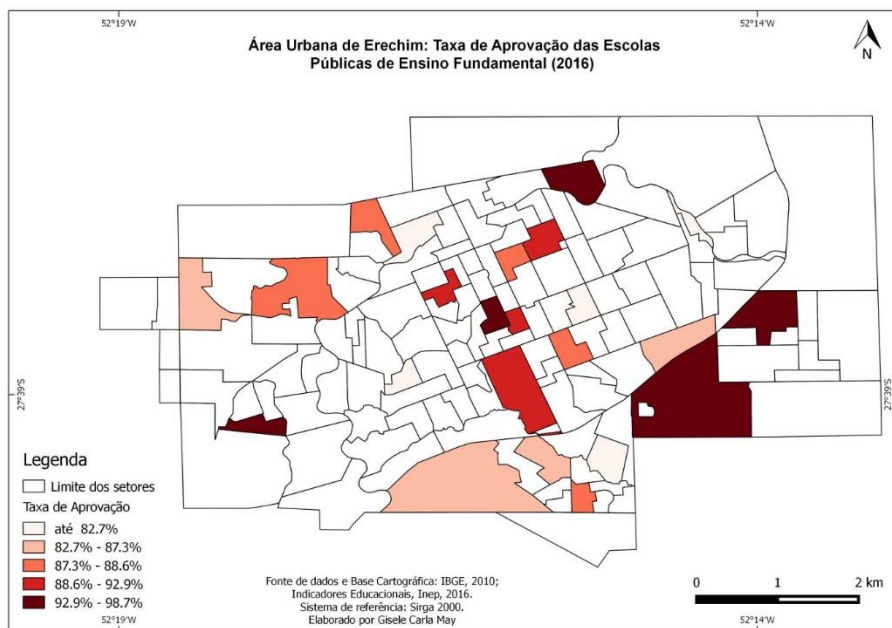
Variáveis de sucesso escolar

Como destacado anteriormente, as variáveis de sucesso escolar são de grande relevância para a gestão educacional. Nesse trabalho as variáveis abordadas são: a taxa de distorção idade/série; a taxa de aprovação; a taxa de abandono e a taxa reprovação, no qual para uma melhor análise foram espacializadas em mapas.

Taxa de aprovação

A partir da figura 5 podemos observar a taxa de aprovação das escolas públicas de Ensino Fundamental da área urbana do município no ano de 2016. As taxas estão distribuídas no mapa em 5 classes, a primeira classe abrange as escolas que possuem uma taxa de aprovação de até 82,7%. Nesta classe temos 6 escolas, com destaque para a Escola Estadual de Ensino Básico Sidney Guerra com uma taxa de apenas 75,9%. A Segunda classe compreende 4 instituições de ensino que possuem uma taxa de aprovação no intervalo de 82,7% à 87,3%. Nas duas faixas seguintes compreende um intervalo de 87,3% à 92,9%, abarcando 10 escolas e na última faixa com o intervalo de 92,9% à 98,7% tem-se 5 escolas.

Figura 5: Mapa da Taxa de aprovação das escolas públicas de Ensino Fundamental da área urbana de Erechim



Organização: autores, 2017.

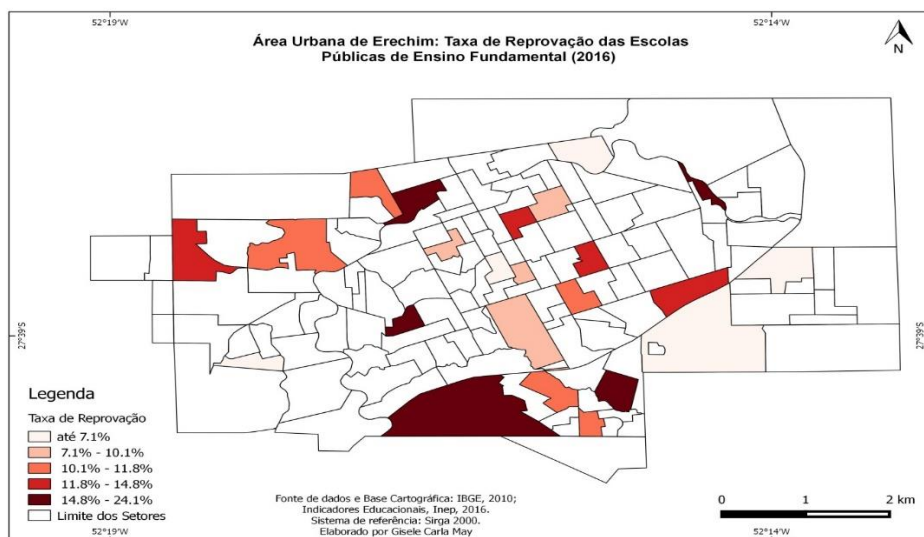
Fonte: IBGE, 2010.

Porém, cabe ressaltar que no setor censitário Industrial, têm-se duas escolas, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Caras Pintadas, possui uma taxa de 98, 7% de aprovação e a Escola Estadual Ensino Médio Professora Helvetica Rotta Magnabosco com 81, 9% de aprovação e no mapa é representado como uma taxa acima de 92, 9%. O mesmo ocorre no setor censitário Koller, no qual a Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. José Vicente da Maia, possui uma taxa de 92, 3% e a Escola Estadual Ensino Básico Sidney Guerra tem uma taxa de 75, 9% e no mapa está representado na faixa de até 82, 7%. Cabe menção destacar que das 5 escolas com taxas superiores à 92, 9% de aprovação, quatro estão localizadas nos setores mais periféricos.

Taxa de Reprovação

Na figura 6 é representada a taxa de reprovação das escolas de Ensino Fundamental da área urbana do município em 2016. A primeira classe abrange seis escolas com taxas até 7,1% de reprovação, destacando-se a Escola Estadual de Ensino Fundamental Carlos Leopoldo Reichmann, com uma taxa de 0,9% e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Caras Pintadas com uma taxa de 1,3%. A segunda classe representa o intervalo de 7,1% à 10,1% abarcando 4 escolas. A terceira e quarta categorias destacam o intervalo de 10,1% à 14,8%, neste, enquadraram-se nove escolas. E por fim o intervalo com mais taxa de reprovação acima de 14,8% à 24,1% destacam-se seis escolas, ressaltando novamente a Escola Estadual Ensino Básico Sidney Guerra com uma taxa de 24,1% e a Escola Estadual de Ensino Fundamental São João Batista De La Salle com uma taxa de reprovação de 18,3%.

Figura 6: Mapa da Taxa de reprovação das escolas públicas de Ensino Fundamental da área urbana de Erechim



Organização: autores, 2017.

Fonte: IBGE, 2010.

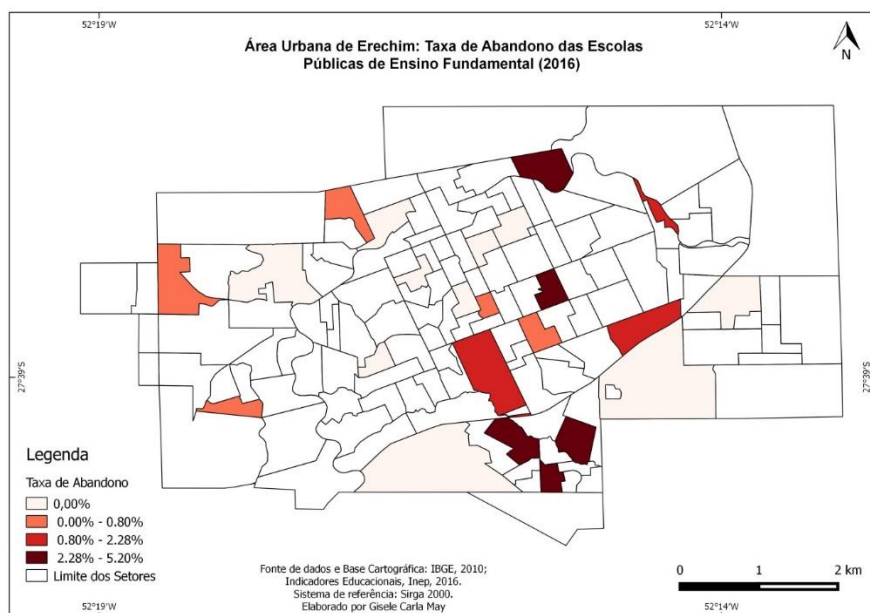
Do mesmo modo, cabe destacar que no setor censitário Industrial, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Caras Pintadas, possui uma taxa de 1, 3 de reprovação e a Escola Estadual Ensino Médio Professora Helvetica Rotta Magnabosco 16, 9% de reprovação e no mapa é representado a classe abaixo de 7, 1%. No setor censitário Koller, no qual a Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. José Vicente da Maia, possui uma taxa de 7, 1% e a Escola Estadual Ensino Básico Sidney Guerra como mencionado anteriormente, tem uma taxa de 24, 1% e no mapa está representado classe que abrange 14, 8% à 24, 1%. Com uma análise mais geral podemos observar que das vinte e cinco escolas estudadas, 15 escolas estão com uma taxa de reprovação acima de 10, 1%.

Taxa de Abandono

A taxa de abandono (figura 7), como destacado anteriormente, representa o número de alunos que não concluíram o ano letivo. Figura abaixo podemos observar a taxa de abandono das escolas públicas de Ensino Fundamental da área urbana de Erechim, 2016.

Pode-se destacar que a taxa das vinte e cinco escolas pesquisadas, dez escolas possuem uma taxa de abandono de 0, 0%. Até 0, 8% tem-se seis escolas, acima de 0, 8% à 2, 28% abrange quatro escolas e no intervalo de 2, 28% à 5, 2% destacam-se cinco escolas.

Figura 7: Mapa da Taxa de abandono das escolas públicas de Ensino Fundamental da área urbana de Erechim



Organização: autores, 2017.

Fonte: IBGE, 2010.

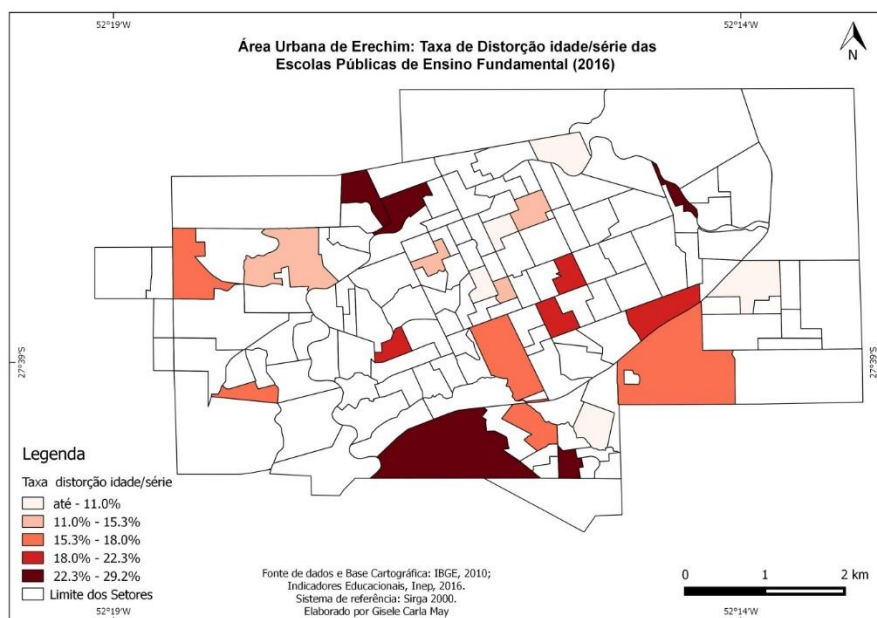
A partir da análise do mapa, cabe ressaltar que das cinco escolas com maior taxa de abandono, acima de 2, 28% à 5, 2%, quatro estão localizadas nos setores mais periféricos, com destaque para os setores: Progresso, Cristo Rei e Presidente Castelo Branco.

Taxa de distorção idade/série

A taxa de distorção idade série determina a defasagem entre a idade e a série que o aluno deveria estar cursando. Na figura 8 destaca-se a taxa de distorção idade/série das escolas de Ensino Fundamental da área urbana de Erechim.

Para a análise é representado no mapa cinco classes, a primeira corresponde a faixa até 11%, destacando-se seis escolas, ressaltando a Escola Estadual de Ensino Fundamental Carlos Leopoldo Reichmann com uma taxa de 0, 9% e a Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. José Vicente Da Maia, taxa de 1, 7%. A segunda e a terceira classe abarcam as nove escolas que possuem uma taxa de 11% à 18%. Na faixa seguinte são elencadas as cinco escolas com taxas de 18% à 22, 3% e por fim a última classe representa as cinco escolas que têm as taxas mais elevadas, de 22, 3% à 29, 2%.

Figura 8: Mapa da Taxa de distorção idade/série das escolas públicas de Ensino Fundamental da área urbana de Erechim



Organização: autores, 2017.

Fonte: IBGE, 2010.

A análise do mapa de distorção idade/série traz novamente vista da situação das escolas públicas de Ensino Fundamental da área urbana de Erechim, podendo destacar que as maiores taxas de distorção estão novamente nos setores mais periféricos da área de estudo.

Considerações finais

O presente trabalho objetivou-se em relacionar as implicações das variáveis de sucesso escolar produzidas pelo Inep com a localização das escolas públicas de Ensino Fundamental na área urbana do município de Erechim- RS e as variáveis populacionais do seu entorno para a Gestão Educacional.

A espacialização das escolas de Ensino Fundamental da área urbana de Erechim-RS mostrou uma forte centralização das Escolas Estaduais nos setores censitários centrais, já as Escolas Municipais localizam-se em setores mais periféricos. Assim, relacionando o mapa da distribuição populacional com o mapa da localização das escolas e com as tabelas 1 e 2 que apresentam o número de vagas no Ensino Fundamental, percebeu-se que o maior número de vagas encontra-se nas escolas localizadas nos setores centrais, já que nestes está localizada a maioria das escolas. Assim, os setores mais populosos possuem defasagem de vagas em escolas, acarretando assim em um deslocamento para os setores mais centrais.

No que condiz a análise do mapa da distribuição da renda por setor censitário observou-se que a maior renda está concentrada nos

setores centrais, em uma dinâmica de que quanto mais se distanciar dos setores centrais a renda torna-se menor.

Através dos mapas relacionados as variáveis de sucesso escolar representados pela taxa de aprovação, reprovação, abandono e distorção idade/série foi possível adquirir o conhecimento de como está a situação das escolas na área de estudo. Percebeu-se que de maiores as taxas de reprovação, abandono e distorção idade/série estão mais elevadas em setores periféricos.

A partir das análises realizadas no presente trabalho, ressalta-se a importância de estudos sobre as variáveis de sucesso escolar, principalmente para gestores educacionais, pois, através destas, a equipe gestora poderá ter uma visão de como está a situação do sistema educacional, identificando as variáveis que estão ineficientes e assim, em um trabalho conjunto, buscar ações que possam dar subsídios e encaminhamentos para uma melhora da situação.

Logo, quanto ao estudo da espacialização das instituições de ensino, a partir deste trabalho, evidenciou-se a necessidade de realização de estudos que permitam a realização de um planejamento urbano, no qual sejam consideradas as necessidades dos estudantes, assegurando seu direito garantido em lei de acesso e permanência na escola. Assim, estes podem auxiliar os gestores públicos educacionais na tomada de decisão, no que se refere a implantação de novas unidades de ensino e também para avaliação e (re)organização das escolas existentes.

Referências

ALENCAR, T. V. B. de. **Espacialização das instituições públicas de ensino na cidade de Jataí (GO):** algumas demandas. 2014. 55 f. Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira–INEP. Notas Técnica dos Indicadores educacionais. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/dados>> Acesso em: 20/06/2017.

IBGE. Instituto Brasileiro Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010.** Disponível em <http://censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em 19 fev. 2017.

IBGE. **Geociências:** Organização do território. 2010a. Disponível em: https://downloads.ibge.gov.br/downloads_geociencias.htm. Acesso em 20/05/2017

IBGE. **Geociências:** Recorte para fins estatísticos. 2010b. Disponível em: https://downloads.ibge.gov.br/downloads_geociencias.htm. Acesso em 20/05/2017

IBGE. **Geociências:** Estatísticas, Agregados por Setores Censitários. 2010c. Disponível em: https://downloads.ibge.gov.br/downloads_geociencias.htm. Acesso em 20/05/2017

PIZZOLATO, N.D.; BARROS, A. G.; BARCELOS, F.B.; CANEN, A.G. – **Localização de escolas públicas: síntese de algumas linhas de experiências no Brasil.** Pesquisa Operacional, v.24, n.1, p.111-131, Janeiro a Abril de 2004.

PSIDONIK, L.D.G. **O Município de Erechim e sua dinâmica regional a partir dos aspectos da Saúde e Educação Superior.** Erechim: UFFS, 2015. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/881/1/PSIDONIK.pdf>.

SANTOS, A. C. de A. O (2012). **Estudo de Localização de Escolas Públicas em Áreas Urbanas.** Dissertação de Mestrado em Transportes, Publicação T.DM-022A/2012, Departamento de Engenharia Civil e Ambiental, Universidade de Brasília, Brasília, DF..

Educação do Campo: reflexões sobre o perfil de educandos de um curso de graduação

Cíntia Moralles Camillo⁵¹

Liziany Müller⁵²

Introdução

O modelo de produção capitalista pautado na concentração de renda e na apropriação dos meios de produção, o qual impera até a atualidade, repercutiu também no sistema de ensino brasileiro. Historicamente, o que se apresenta é uma educação voltada para reprodução da concepção burguesa, na qual o modelo ideal de desenvolvimento humano ocorre no espaço urbano, voltando os currículos escolares para a contemplação dessas questões. Dentro desta perspectiva, o rural é visto como um espaço de atraso, a cultura e a dinâmica das populações camponesas são ignoradas, descaracterizando a identidade dos povos e os distanciando do seu universo cultural.

As mazelas decorrentes deste processo, fomentaram por uma nova forma de pensar a educação, valorizando e respeitando a sabedoria e as peculiaridades dos camponeses. Neste contexto, através do engajamento dos movimentos sociais, surge as concepções referentes a

⁵¹ Doutoranda em Ciências da Educação, UFSM.

⁵² Doutora em Agronomia, UFSM.

educação do campo, a qual carrega, desde sua origem, grandes desafios, tais como: a seguridade do direito ao conhecimento por parte dos camponeses, como condição de ruptura da subordinação frente ao capital; o reconhecimento organizacional das práticas e conhecimento adquiridos através do surgimento de um novo modelo de agricultura, que alia as questões agrícolas com as ambientais; e o reconhecimento dos movimentos sociais como portadores de um vasto patrimônio cultural (SANTOS, 2009).

Com o intuito de oferecer uma educação emancipadora, voltada à população camponesa, historicamente marginalizada pelo sistema de produção capitalista, a Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, começou a ofertar a partir do primeiro semestre de 2017, o curso de Licenciatura em Educação do Campo com ênfase na Agroecologia na modalidade à distância, oferecida através da Universidade Aberta do Brasil (UAB). A atuação dos profissionais da Licenciatura em Educação do Campo se dará na Educação Básica, anos finais do Ensino Fundamental (História e Geografia) e no Ensino Médio (História, Geografia, Filosofia e Ciências Sociais), preferencialmente em Escolas do Campo, considerando as ações educativas escolares no âmbito pedagógico e na comunidade local (PPC LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – UFSM, 2017).

O curso é ofertado na modalidade de ensino à distância (EaD), visto que o público que se identifica com os pressupostos da educação do campo é diverso, possibilitando assim sua realização pelos sujeitos do campo. A sua formação proporciona aos acadêmicos a preparação para

conhecer e analisar o mundo e sua complexidade, tornando-os sujeitos autônomos, permitindo a construção de novos saberes juntamente com as comunidades rurais (PPC LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – UFSM, 2017).

Neste sentido, a caracterização e análise do perfil dos ingressantes no curso se torna relevante visto a diversidade de sujeitos contemplados pela proposta. Assim, o escopo do estudo objetiva analisar o perfil dos educandos ingressantes no primeiro semestre de 2017 do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFSM-UAB.

Conceito de Educação

De acordo com Martins (2004) os gregos foram os primeiros a propagarem um sistema educacional que pudesse trazer felicidade e triunfo ao indivíduo. Ainda segundo ele, Sócrates afirmava que a busca do conhecimento só podia ser alcançada por meio da razão e da educação.

Para Souza e Gehrke (2015) na Idade Moderna, o filósofo John Locke acreditava que:

A educação é parte do direito à vida, pois através dela é que se poderá formar seres conscientes, livres e senhores de si mesmos, e que Jean Jacques Rousseau afirmava que a verdadeira finalidade da educação era ensinar a criança a viver e a aprender a exercer a liberdade, seus princípios educacionais permanecem até nossos dias. Logo, para Kant a educação deve cultivar a moral, despertando para que o homem tome consciência de que ela deve estar presente em

todas as ações de sua vida, em todo seu desenvolvimento, em todo seu ser (SOUZA e GEHRKE, 2015, s/p).

Ainda seguindo os pensamentos de Souza e Gehrke (2015), atualmente temos uma forte contribuição de Jean Piaget e de Paulo Freire, em que para Piaget a educação deve possibilitar um desenvolvimento amplo e dinâmico para a criança e que seus principais objetivos são: a formação de homens criativos, inventivos e descobridores de pessoas críticas e ativas, na busca da construção da autonomia. Já Paulo Freire parte do princípio de que vivemos numa sociedade dividida em classes, na qual os privilégios de uns impedem a maioria de usufruir os bens produzidos, onde educar é construir, é libertar o homem do determinismo, passando a reconhecer o papel da História e a questão da identidade cultural, tanto em sua dimensão individual, como na prática pedagógica proposta.

Conforme a Constituição Federal Brasileira de 1988, a educação é amparada por princípios que buscam uma sociedade mais justa, um direito de todos e dever do Estado e da família, visando pleno desenvolvimento do indivíduo e seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Segundo Silva (2000, p.814) os objetivos da educação na Constituição Federal:

Só se realizarão num sistema formal de educação democrático com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de

aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, valorização dos profissionais do ensino garantido na forma da lei, gestão democrática. Os três objetivos que direcionam a educação brasileira são: o pleno desenvolvimento da pessoa humana, o preparo da pessoa para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Quanto ao objetivo constitucional que visa o pleno desenvolvimento do indivíduo percebe-se que ele está diretamente ligado ao fundamento da dignidade humana com direitos e deveres fundamentais que lhe assegure e garanta condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação de forma ativa e responsável na sua vida em sociedade.

Desta maneira, a educação como parte inerente do indivíduo é fundamental para que ele possa ter pleno desenvolvimento de suas faculdades físicas, mentais e intelectuais. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9394/96 em seu artigo 1º “A educação abrange processos formativos que desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Contudo, analisando os conceitos apresentados, a educação como prática social contribui diretamente para o processo de construção histórica do indivíduo.

A educação do campo no Brasil

No contexto histórico da educação brasileira, a educação do campo é recente, fruto das lutas dos movimentos sociais, tais como o Movimento dos sem Terra - MST. A sua origem remete aos esforços pela concretização de processos educativos voltados aos trabalhadores do campo, por iniciativas para a educação de jovens e adultos, por diagnósticos da realidade do país, e por demandas governamentais (SOUZA e MARCOCCIA, 2011).

De acordo com Caldart (2008) o conceito de educação do campo está sempre em movimento, visto que busca compreender um fenômeno que ainda está ocorrendo, que é a luta contra a lógica do campo apenas como um lugar de negócios, o que faz com que a discussão sobre o conceito passe pelo mesmo processo de constituição histórica. Esses fatores fazem com que esse conceito seja trabalhado sempre considerando as questões referentes ao campo, políticas públicas e educação, considerados como o alicerce da problemática acerca da educação do campo.

Fernandes (2006) ressalta a importância da educação enquanto política social, destacando que essa tem caráter econômico ao promover as condições políticas primordiais para o desenvolvimento dos territórios. Desta forma, aponta que:

Para que ocorra o desenvolvimento do território camponês é necessária uma política educacional que atenda a sua diversidade e amplitude e entenda a população camponesa como protagonista propositiva de políticas e não como beneficiários e ou usuários. Da mesma forma, torna-se imprescindível a pesquisa em Educação do Campo para contribuir com o desenvolvimento desta realidade. Portanto,

atribuímos à Educação do Campo, a política educacional voltada para o desenvolvimento do território camponês como parte do campo brasileiro. Este território é um campo específico e diversificado que possui na sua organização por meio do trabalho familiar (FERNANDES, 2006, p.13).

Outra questão relevante ao tratar-se sobre a temática da educação do campo, refere-se à sua crítica ao contexto escolar. Destacando-se que essa nunca defendeu um tipo específico de escola voltada aos trabalhadores rurais, porém:

Sua crítica veio em dois sentidos: - sim, a escola deve estar em todos os lugares, em todos os tempos da vida, para todas as pessoas. O campo é um lugar, seus trabalhadores também têm direito de ter a escola em seu próprio lugar e a ser respeitados quando nela entram e não expulsos dela pelo que são. Como lugar de educação, a escola não pode trabalhar “em tese” como instituição cuja forma e conteúdo valem em si mesmos, em qualquer tempo e lugar, com qualquer pessoa, desenvolvendo uma “educação” a histórica, despolitizada (ou falsamente despolitizada), asséptica (CALDART, 2009, p.39).

As diretrizes curriculares da educação do campo (SEED – PR, 2006), apontam que dentro desta perspectiva de educação, um dos procedimentos essenciais é a escuta. Escuta à sabedoria e sujeitos do campo, escuta aos educandos e suas observações acerca da escola e entorno, e escuta aos educadores que atuam nessas escolas e toda a comunidade envolvida no processo educativo. Somente através desse processo de escuta e diálogo é que será possível elaborar uma proposta

capaz de suprir com as demandas dos sujeitos que vivem nas comunidades do campo.

Delineando o perfil dos educandos ingressantes no curso de Licenciatura em Educação do Campo – EaD

Dentre os caminhos metodológicos apresentados na abordagem qualitativa, optou-se pelo estudo de caso, que, de acordo com Yin (2001) é uma ferramenta de investigação que proporciona a análise da complexidade social, sendo esta manifestada em situações problemas, experiências bem-sucedidas ou na avaliação de modelos exemplares.

Esse estudo foi concretizado por meio de uma atividade na disciplina “Concepções e princípios da Educação do Campo”, ofertada no primeiro semestre de 2017. Realizando-se através do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) – Moodle, dentre os meses de março e abril, na qual solicitou-se aos educandos que realizassem uma apresentação, comentando sobre seus objetivos e perspectivas no curso, contando também a sua história de vida. Além disso, ocorreu um encontro presencial em cada polo onde o curso é ofertado (Agudo, Cerro Largo, São Sepé, Seberi e Itaqui – RS), no qual os educandos tiveram a oportunidade de expor suas apresentações.

A atividade desenvolvida na disciplina proporcionou aos educandos maior conhecimento dos seus colegas, visto que, depois da realização dos encontros presenciais em cada polo, as apresentações foram disponibilizadas via Moodle. Além de que, possibilitaram aos educadores compreender o perfil das turmas e a sua aproximação com a educação do campo.

Solicitou-se aos educandos que abordassem alguns aspectos específicos em suas apresentações, tais como: idade, ocupação, endereço, município de residência, distância de sua casa até o polo UAB, grau de instrução, envolvimento com movimentos sociais e com o meio rural, além dos motivos para optar pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo.

As informações foram apreciadas utilizando a abordagem da análise de conteúdo, posto que essa compreende ao entendimento das definições e sentidos expressos através de uma mensagem, a qual pode ser comunicada de diferentes formas. Além de que, essa parte do conteúdo explícito e manifesto propicia o início de um processo de forma crítica sobre o objeto de estudo (FRANCO, 2005).

Assim, a análise de conteúdo aponta-se como uma descrição analítica, estando de acordo com procedimentos sistemáticos e objetivos de definição do conteúdo das mensagens. Sua intenção consiste na sistematização e manipulação das mensagens expressas no conteúdo, colocando em evidência indicadores que permitem a indução sobre uma outra realidade que não a mesma da mensagem (OLIVEIRA, 2008).

Definindo o perfil dos educandos

O curso teve início no primeiro semestre do ano de 2017, contou com 117 educandos matriculados nos cinco polos em que o curso foi ofertado, conforme já descrito. No que diz respeito ao número de educandos por turma e sua distribuição por gênero, verificou-se que dos educandos matriculados no primeiro semestre de 2017, 28 estão no polo

de Agudo, 17 em Seberi, 30 em Itaqui, 28 em São Sepé e 14 em Seberi. Onde 62% dos educandos são mulheres e 38% dos educandos são homens.

Essas informações estão em consonância com os resultados encontrados por Martins (2012), que ao realizar um estudo sobre o perfil sociodemográfico de candidatos a cursos de licenciatura a distância da UAB em seis polos no Estado de Minas Gerais, verificou que dentre os candidatos, predominam as mulheres, com faixa etária entre 30 anos ou mais. Em sua maioria, são pessoas que ainda não trabalham na educação e almejam melhores condições sociais por meio de um curso superior.

Em relação a idade dos ingressantes no curso, constatou-se que a maioria possui idade superior aos 25 anos. Esses dados diferem do perfil encontrado por Santos (2013), que, ao pesquisar o perfil dos educandos ingressantes em um curso de Licenciatura em Matemática/EaD, verificou que a maioria dos acadêmicos tinham idade entre 18 e 23 anos, contudo esse aspecto encontrado do curso de Licenciatura em Educação do Campo pode ser atribuído à temática do curso.

Ao que se refere ao grau de instrução dos educandos, verifica-se que muitos possuem cursos técnicos, tecnólogos, graduação, inclusive alguns possuem pós-graduação no nível de especialização, mestrado e doutorado. As áreas de formação perpassam por diferentes áreas do conhecimento, visto que têm profissionais formados em: Estética, Pedagogia, Ciência Contábeis, Administração, Geografia, Técnico Agrícola, Biologia, Zootecnia, Agronomia, Comunicação Social, Letras, Enfermagem, Magistério, entre outros.

Quanto à temática do rural, verificou - se que a maioria dos educandos possuem proximidade, sendo filhos ou netos de agricultores, trabalhadores rurais, educadores em escolas do campo, extensionistas rurais da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural - EMATER/RS, técnicos de empresas agropecuárias. Ainda, conforme relato de alguns educandos, constata-se que mesmo aqueles que ingressaram no curso acreditando não possuir proximidade com o campo, passaram a se perceber parte dele ao iniciar o curso, ao perceber que mesmo não residindo em áreas rurais, os mesmos possuem antepassados que foram agricultores, além de compreenderem todas as relações que os ligam ao rural, como por exemplo, através da origem de sua alimentação proveniente principalmente da agricultura familiar.

Constatou-se que muitos acadêmicos têm envolvimento com movimentos sociais que lutam em prol do campesinato. De acordo com Vendramini (2007), a afinidade dos movimentos sociais com a educação do campo está relacionada com seu processo de luta, organização, trabalho e cooperação contra o que vem sendo construído pelo sistema de produção capitalista, no qual o sistema educacional é apreendido como mecanismo para instrumentalizar suas lutas e militâncias.

Dentre os motivos que levaram a optar pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo, estão a possibilidade de melhorar sua condição socioeconômica através de um curso de graduação, o aperfeiçoamento profissional, a identificação com as questões ligadas ao campo e a proximidade com a temática da Agroecologia.

Muitos educandos citaram a possibilidade de realização do curso devido ao fator deste ser ofertado na modalidade EaD, tais constatações

vêm ao encontro do que Schlickmann (2008) defende ao pesquisar sobre os fatores determinantes na opção dos educandos pela modalidade a distância nos cursos de graduação em administração das universidades catarinenses, que são: a possibilidade do educando escolher o lugar e horário que realiza seus estudos; a atualização profissional; aprimoramento dos conhecimentos gerais; a vontade de possuir uma nova habilidade profissional; e a busca por uma realização pessoal.

Apresentando-se como eixo norteador do curso em Educação do Campo, a Agroecologia foi a propulsora de muitos educandos para o ingresso no curso. Ao engajar ou simpatizar com as lutas dos movimentos sociais pelo campo, têm como objetivo a produção de alimentos limpos, a preservação dos recursos naturais, a garantia de condições dignas aos atores sociais do campo e uma educação capaz de formar cidadãos críticos, capazes de compreender as relações do ambiente em que vivem.

Neste sentido, Silva e Feijo (2012) afirmam que quando inserimos a perspectiva agroecológica nos processos de ensino e aprendizagem em território camponês, passamos a buscar por uma escola que não seja isolada da realidade social em que está inserida, o processo de investigação deve contribuir para o diálogo entre os elementos da realidade e a ciência, além de lutar contra o modelo de educação ditado pelo capitalismo, manifestando sua própria estrutura pedagógica, currículo e conteúdos escolares.

Para Moore (2007) a EaD é o “aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do ensino, o que requer comunicação por meio de tecnologias e uma organização instrumental

especial”, na pesquisa um dos fatores enfatizados pelos educandos é a relevância do curso ser ofertado na modalidade EaD, em razão de que para muitos seria inviável a realização do mesmo presencial, visto que esses mantêm atividades que os impedem de realizar um curso integral. Além disso, como a maioria dos educandos reside em municípios que não oferecem cursos de graduação presencial, estes necessitariam residir em outros municípios, geralmente em centros maiores, onde existe uma oferta mais expressiva de cursos de graduação.

Considerações finais

Dentre as características principais no que diz respeito ao perfil acadêmico, constata-se a proximidade com o rural como um dos fatores decisivos na opção pelo curso, visto que grande parte desses reside em áreas rurais ou trabalham em instituições e movimentos sociais ligados ao campo, demonstrando o comprometimento dos educandos com as temáticas relacionadas à Educação do Campo.

Outro aspecto proeminente, diz respeito ao curso ser ofertado em formato EaD, permitindo o ingresso pela população que reside no campo, a qual muitas vezes não teria a oportunidade de realizar um curso presencial. Além disso, proporciona aos educandos a possibilidade de não se distanciar de suas atividades para realizar um curso em formato integral, permitindo aos mesmos a possibilidade de adquirir experiência profissional, conciliando a teoria e a prática, visto que muitos alunos já são educadores em escolas do campo.

Ficou evidente a busca por uma nova graduação ou complementação da formação inicial, por acreditarem que o curso se

aproxima dos seus ideais, fortalecendo o processo de ensino e aprendizagem, visto que o grau de comprometimento é maior.

Por fim, a título de conclusão, vale destacar que o curso é novo, sendo também o primeiro no Brasil a ofertar a formação em Educação do Campo com possibilidade de atuação nas disciplinas da área de humanas. Por isso, o processo de construção e formação desses futuros educadores do campo é gradual, devendo sempre se atentar a fatores como a evasão e o desempenho acadêmico.

Referências

CALDART, R. S. **Sobre Educação do Campo**. In: SANTOS, C. A. (Org.) Campo – políticas públicas – educação. Coleção Por uma Educação do Campo. No 07. Brasília: Incra, MDA, 2008.

_____. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, educação e saúde (Online)**, v. 7, p. 35-64, 2009.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. **A pesquisa em Educação do Campo**, v. XX, p. X-I, 2006.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. Ed. Brasília: Liber Livro Editora. 2005.

MARTINS, R. X. et al. O perfil sociodemográfico de candidatos a cursos de licenciatura a distância e os objetivos da Universidade Aberta do Brasil. In: **Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância**, 2012, Recife. Anais do Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância. Recife: UNIREDE, 2012. p. 1-12.

MARTINS, R.M. S. F. **Direito a Educação**: aspectos legais e constitucionais. Rio de Janeiro: Letra Legal, 2004.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância**: Uma Visão Integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

OLIVEIRA, D. C. Análise de Conteúdo Temático-Categorial: uma proposta de sistematização. **Revista Enfermagem (UERJ)**, v. 16, p. 569-576, 2008.

PPC LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – UFSM. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Maria, 2017.

SANTOS, C. A. dos. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil (manuscrito)**: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação. Universidade de Brasília (dissertação). Brasília: UnB, 2009.

SANTOS, S. C. dos. **Um retrato de uma licenciatura em matemática a distância sob a ótica de seus alunos iniciantes**. Universidade Estadual Paulista, Tese (doutorado) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas. - Rio Claro, 2013.

SCHLICKMANN, R. **Fatores determinantes na opção do aluno pela modalidade a distância: um estudo nos cursos de graduação em administração das universidades catarinenses**. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Administração (dissertação). Florianópolis: UFSC, 2008.

SEED – Secretaria de Estado de Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo**. Disponível em: <<http://diaadiaeducacao.pr.gov.br>>. SEED: Curitiba, 2006.

SILVA, A. S.; FEIJO, L. F. Educação do Campo e Agroecologia. In: Erivan Hilário; Rivanildo Adones. (Org.). **Educação do Campo: subsídios teórico-práticos**. 1ªed.Santa Maria da Boa Vista -PE: 2012, v. vol I, p. 59-72.

SILVA, L. H. **As representações sociais da relação educativa escola-família no universo das experiências brasileiras de formação em alternância**, 2000. Disponível em <<http://24reuniao.anped.org.br/T2053527576349.doc>> Acesso em: 27 de nov. 2017.

SOUZA, M. A.; MARCOCCIA, P. C. de P. Educação do campo: escolas, ruralidades e projeto do PNE. **Revista FAEEBA**, v. 20, p. 191-204, 2011.

VENDRAMINI, C. R. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cadernos CEDES (Impresso)**, v. 27, p. 121-135, 2007.

YIN, R. K. **Estudo de Caso, planejamento e métodos**.2.ed. São Paulo: Bookman, 2001.

Entre patos e cisnes: legitimação e reprodução da transfobia nas escolas

Rubens Gonzaga Modesto⁵³

Introdução

E assim acontecia todos os dias até que foi ficando cada vez pior. O pobre patinho era maltratado por todos; até mesmo seus irmãos e irmãs eram descorteses com eles, e diziam, "Ah, você é muito feio, quero que o gato pegue você, " e sua mãe dizia que ela gostaria que ele nunca tivesse nascido. Os patos bicavam ele, as galinhas o derrubavam, e a menina que dava comida para as aves o chutava com o pé (ANDERSEN, 1844).

Publicada em 1844, pelo escritor dinamarquês Hans Christian Andersen⁵⁴, a história do sofrimento do filhote de cisne que, por ser diferente da ninhada de patos com que havia sido criado, era marginalizado e chamado de “patinho feio” comoveu gerações. A narrativa da dor da personagem enquanto era vista como uma aberração e a sua alegria ao ser reconhecida como majestosa ave tornou-se um alerta contra qualquer tipo de preconceito e uma metáfora da importância de as diferenças serem respeitadas.

⁵³ Mestre em Educação, UFOP.

⁵⁴ Hans Christian Andersen (1805-1875) foi um escritor e poeta de histórias infantis, nascido na atual Dinamarca. Andersen era filho de um sapateiro, o que o levou a ter dificuldades para se educar. No entanto, seus ensaios poéticos e o conto "Criança Moribunda" garantiram-lhe um lugar no Instituto de Copenhague. Escreveu peças de teatro, canções patrióticas, contos, histórias, e, principalmente, contos de fadas, pelos quais é mundialmente conhecido. (WIKIPEDIA, 2015)

No decorrer dos anos, o conto do Patinho Feio assumiu novas características, diferentes personagens, contextos e enfoques. Isso se deve ao fato de que a fábula narra mais que aparentemente uma simples historinha sobre patos e cisnes: possui uma mensagem que leva a uma reflexão sobre àqueles que não são compreendidos por serem diferentes ou por não se enquadrarem a um padrão pré-estabelecido que a sociedade considera como o padrão aceitável, como por exemplo, travestis e transexuais, que fogem do padrão heteronormativo hodierno.

De acordo com Vasconcelos (2014), a sociedade brasileira é historicamente heteronormativa, baseando-se na premissa de que ser heterossexual é algo natural e instintivo, ao mesmo tempo em que qualifica como aberração todo aquele indivíduo que fuja da concepção binária homem/mulher, como é o caso de gays, lésbicas, bissexuais e mais acentuadamente, travestis e transexuais.

A sociedade, ao conceber essas categorias identitárias como não naturais, reafirma um processo de discriminação e exclusão, que leva à negação de direitos individuais, incluindo nesse rol, os direitos fundamentais estabelecidos no texto da Carta Magna vigente. Nesse escopo, emergem a supressão e negação dos direitos de transexuais e travestis, dada a ausência de políticas públicas direcionadas a esses sujeitos.

Essa heteronormatividade presente em nossa sociedade traduz a ideia de que ser heterossexual é algo natural, instintivo, ao qual denominamos heterossexualidade compulsória. Assim, as pessoas que se enquadram no avesso da norma, colocando em questão os modos normalizados de viver a

sexualidade no contemporâneo - como travestis e transexuais - experimentam uma série de violências cotidianas, dando visibilidade ao caráter marginal que essas formas de expressão de sexualidade possuem no social. (GUARANHA, 2013, p. 1)

Esse preconceito contra transexuais e travestis se evidencia diante da dificuldade que as pessoas trans enfrentam para terem acesso a direitos básicos como educação e de acompanhamento médico. Além disso, a maioria da população de travestis e transexuais ainda vive em condições de miséria e exclusão social, sem oportunidades de inclusão no mercado formal de trabalho e sem políticas públicas que considerem suas demandas específicas. (NOGUEIRA, 2017).

Percebe-se, frequentemente, que a mídia tem reportado notícias que envolvam algum tipo de preconceito contra lésbicas, gays, travestis, transexuais e bissexuais. São veiculadas matérias de agressões verbais, físicas e homicídios contra esses sujeitos nos mais diversos espaços sociais. Basta uma rápida pesquisa em sites de busca, utilizando como palavras chaves assassinatos de pessoas trans, transfobia, agressões homofóbicas, para que esses sites retornem com inúmeros resultados relatando as situações de preconceito enfrentadas pela população LGBT. Ainda que a subnotificação e tratamentos estatísticos mais elaborados perpassem essas informações, elas apontam para um cenário que não pode ser desprezado.

Diante disso, pode-se afirmar que as travestis e transexuais, no Brasil sofrem diversas formas de preconceito, dentre elas as mais graves: dificuldade de acesso à educação e de acompanhamento médico.

Coaduna nesse sentido, as assertivas de Santos (2012, p.233):

Para esta cultura heteronormativa, a vida da travesti e o seu entorno encontram-se fora da ordem: prostituição, cafetinagem, drogadição e alteração do corpo masculino em desacordo com a ética médica (aplicação de silicone líquido industrial não indicado para uso humano, ingestão de hormônios femininos, etc.). Desta maneira, as travestis vivenciam

cotidianamente formas variadas de constrangimentos e violências, pois não estão protegidas pela legislação.

E, principalmente, porque violam as expectativas tradicionais de masculinidade, estão sujeitas às formas mais violentas de discriminação entre os sujeitos inseridos nas chamadas minorias sexuais. Sejam quais forem as violências sofridas, elas estão intimamente ligadas ao lugar social em que se encontram. Por esta razão, é bom lembrar que a violência dirigida às travestis tem agressores difusos e são vivenciadas em situações também relativamente obscuras, sendo suas motivações e causas difíceis de serem apontadas. (SANTOS, 2012, p.233)

No âmbito do acesso à educação, é notória a dificuldade que transexuais e travestis enfrentam para permanecer nos espaços escolares, tendo em vista as agressões físicas e/ou psicológicas que lhes são infligidas cotidianamente nesses locais, por parte de seus pares e, até mesmo, de professores/as e profissionais da educação.

No cotidiano escolar, travestis e transexuais não sofrem apenas através das manifestações diretas de outras pessoas, mas também em razão do despreparo de professores/as e demais profissionais de educação para com a realidade vivenciada por essa população. É comum que o corpo docente não saiba como lidar com alunas e alunos transexuais e travestis, desrespeitando seus nomes sociais e invisibilizando as violências sofridas em razão dos colegas de classe. Não obstante, o sistema de ensino não se adequa às demandas mais triviais de travestis e transexuais, a exemplo dos banheiros (OLIVEIRA, PORTO, 2016).

Não obstante, há de se ressaltar a existência de outras problemáticas para a população *trans* cursar uma escola regular, como a dificuldade na efetivação da matrícula, a imposição de regras de vestimentas, um torturante cotidiano de piada, agressões físicas e/ou verbais, o isolamento e a segregação impostos por colegas e muitas vezes pelos/as professores/as (BOHM, 2009).

Santos e Santos (2011, p. 5), destacam que “a escola na vida das travestis é mais um lugar de exclusão já que não tem possibilidade de afirmação da sua identidade”. Segundo os autores, as instituições educacionais apresentam dificuldades no trato da orientação sexual e de gênero, mostrando-se muitas vezes insegura e perdida diante das cenas que não estão presentes em seus manuais. Desse modo, ratifica os modelos sociais de exclusão por intermédio de ações violentas (discriminação e expulsão) ou de descaso fazendo de conta que nada está acontecendo (não escuta as denúncias).

Esse processo de estigmatização das travestis no contexto escolar é permeado por práticas preconceituosas e discriminatórias, que podem ser impetradas por colegas, professores/as e dirigentes. A interação dessas pessoas nos espaços escolares torna-se para as travestis e transexuais uma experiência cruel, já que a permanência delas nestes espaços, quando se mantém, é constantemente atravessada pela hostilidade, pela imposição de modelos de vida e de condutas heteronormativas, que reiteram a ideia da representação travesti como anormal, não-natural e monstruosa. (BOHM, 2009)

Esse processo de estigmatização e preconceito contra travestis e transexuais vai ao encontro da visão de Bourdieu segundo a qual a escola sanciona e consagra as desigualdades reais e contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima.

De forma similar, esse processo de exclusão aproxima-se das teorias de Bernstein, segundo as quais a escola em sentido metafórico é um espelho que reflete imagens que são a projeção de uma hierarquia de valores. No interior da escola, algumas vozes são ouvidas ou soam familiares, ao passo em que outras vozes são silenciadas. Dentre os muros da escola, silenciam-se os sons dos “patinhos feios”, dos cisnes que entre os patos são considerados aberrações.

Nesse sentido, esse artigo busca relacionar as teorias de Bourdieu e Bernstein a um cenário de transfobia nas escolas, intensamente marcado pela aceitação da heteronormatividade como a cultura legítima e responsável pelo agravamento das desigualdades nos espaços escolares.

A escola na visão de Bourdieu e Bernstein

Pierre Bourdieu, sociólogo francês (1930-2002), fundamenta seu pensamento pela grande influência de Max Weber e Durkheim. Considerado um dos primeiros sociólogos europeus com análise voltada à sociologia da educação e da cultura que marcaram gerações de intelectuais e de grande notoriedade nacional e internacional, dedicou-se à pesquisa das sociedades contemporâneas e das relações sociais que

mantêm os diferentes grupos sociais tendo o sistema de ensino como instituição que permite a reprodução da cultura dominante. (STIVAL, FORTUNATO, 2008)

Nogueira e Nogueira (2002, p. 14) salientam que “Bourdieu teve o mérito de formular, a partir dos anos 60, uma resposta original, abrangente e bem fundamentada, teórica e empiricamente, para o problema das desigualdades escolares”. Para os autores, “essa resposta tornou-se um marco na história, não apenas da Sociologia da Educação, mas do pensamento e da prática educacional em todo o mundo”.

Até a década de 1960, predominava um senso comum dominante que apontava que a escola pública e gratuita teria resolvido o problema do acesso à educação e, assim, garantida, em princípio, a igualdade de oportunidades entre todos. Acreditava-se que a escola era uma instituição neutra onde os educandos eram selecionados a partir do critério racional.

Até meados do século XX, predominava nas Ciências Sociais e mesmo no senso-comum uma visão extremamente otimista, de inspiração funcionalista, que atribuía à escolarização um papel central no duplo processo de superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios adscritos, associados às sociedades tradicionais, e de construção de uma nova sociedade, justa (meritocrática), moderna (centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e democrática (fundamentada na autonomia individual). Supunha-se que por meio da escola pública e gratuita seria resolvido o problema do acesso à educação e, assim, garantida, em princípio, a igualdade de

oportunidades entre todos os cidadãos. Os indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social. A escola seria, nessa perspectiva, uma instituição neutra, que difundiria um conhecimento racional e objetivo e que selecionaria seus alunos com base em critérios racionais. (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2002, p. 16)

A divulgação de uma série de grandes pesquisas quantitativas patrocinadas pelos governos inglês, americano e francês que, em resumo, mostraram, de forma clara, o peso da origem social sobre os destinos escolares, em 1950, associada ao progressivo sentimento de frustração dos estudantes, particularmente os franceses, com o caráter autoritário e elitista do sistema educacional e com o baixo retorno social e econômico auferido pelos certificados escolares no mercado de trabalho, tornou-se a gênese da ruptura dessa visão da escola como a instituição capaz de promover e ascender socialmente os indivíduos.

Esses fatores acabam por fornecer subsídios para uma nova interpretação da escola proposta por Bourdieu. A educação, na teoria bourdiesiana, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais. (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2002).

Para Oliveira (2014, p. 25), Bourdieu rompe com essa visão de que o sucesso ou fracasso escolar estaria ligado ao “mito do dom” que faria

de alguns aptos para o contexto escolar em detrimento de outros, evidenciando a forte relação entre desempenho escolar e origem social.

Os estudos de Pierre Bourdieu apontam ainda para uma não neutralidade da escola e do conhecimento escolar, afirmando que “essa instituição representa e cobra dos alunos os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos privilegiados econômico-culturalmente dominantes, apresentados, propositalmente, como cultura universal. A escola, a partir daí tende a se apresentar como uma instituição a serviço da reprodução e legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes. Para o autor, toda a cultura escolar é necessariamente rotinizada, homogeneizada e ritualizada, que tende a reproduzir um determinado comportamento social. (OLIVEIRA, 2014)

Bourdieu salienta ainda que “uma cultura torna-se dominante porque é a cultura dos grupos dominantes e não porque carrega em si algum elemento que a torne superior”. (ALMEIDA, 2007, p. 47)

Stival e Fortunato (2014) afirmam ainda que a visão bourdiesiana da escola aponta para a existência de uma violência simbólica que leva à imposição de uma cultura como legítima e dominante, ao mesmo tempo em que se reproduzem as desigualdades:

A consolidação da violência simbólica permite que a escola não exerça necessariamente a violência física, mas sim a violência mediante forças simbólicas, ou seja, pela doutrinação e dominação, que força as pessoas a pensarem e a agirem de tal forma que não percebem que legitimam com isso a ordem vigente. Desse modo, o sistema educacional consegue

reproduzir por meio de uma violência simbólica as relações de dominação, ou seja, a estrutura de classes, reproduzindo de maneira diferenciada a ideologia da classe dominante. Assim, Bourdieu considera o processo educativo uma ação coercitiva, definindo a ação pedagógica como um ato de violência, de força. Neste ato são impostos aos educandos sistemas de pensamento diferenciais que criam nos mesmos hábitos diferenciais, ou seja, predisposições para agirem segundo um certo código de normas e valores que os caracteriza como pertencentes a um certo grupo ou uma classe. (STIVAL, FORTUNATO, 2008, p. 12005).

Para a compreensão dessa imposição de uma cultura legítima em detrimento de outras na seara educacional, são salutares as contribuições de Basil Bernstein (1924-2000). Com uma teoria influenciada pelos estudos de Durkheim, esse importante sociólogo inglês, em obra publicada em 1996, enfatiza a importância da educação para a construção de uma sociedade democrática. Para ele, a educação assim como a saúde, enquanto bem público, tem um papel central na produção e reprodução das injustiças sociais. (SANTOS, 2003).

Ao analisar o funcionamento do aparato escolar, Bernstein desconstrói o mito da consciência nacional construído pela escola como algo distinto do mito de origem, sucesso e destino, além de afirmar que a escola mantém as diferenças de gênero, embora isso ocorra de forma não explícita. Bernstein aponta para uma necessidade de que a escola legitime suas hierarquias relacionadas ao desempenho escolar em critérios que não sejam baseados nas relações de poder existentes entre os grupos sociais.

Para Bernstein, as teorias de reprodução cultural, incluindo o trabalho de Bourdieu, veem a escola como um transportador de relações de poder externas na educação. Essas teorias afirmam que as relações de poder existentes na sociedade no tocante à raça, gênero e classe são transportadas para o interior da escola e reproduzidas por ela. Bernstein busca explicar como são transmitidos esses aspectos de dominação por meio da análise do poder e do controle social, elementos distintos, mas mutuamente inter-relacionados. (SANTOS, 2003).

Nesse sentido, apropriando-se das teorias propostas por Bourdieu e Bernstein, é possível inferir que a escola, de certa forma, reproduz as desigualdades que se verificam na sociedade, por meio de mecanismos de dominação, da burocratização dos sistemas escolares, que se consolida por meio das políticas públicas. Nesse contexto, emergem os indivíduos transexuais e travestis, uma vez que diante dessa tentativa de normatizar sujeitos a um determinado e único modelo heteronormativo, exclui definitivamente do contexto, aquelas e aqueles que de alguma forma rompam com esse sistema de disposições.

Dessa forma, por fugirem a uma cultura heteronormativa considerada legítima, transexuais e travestis tornam-se os “patinhos feios”, sendo normalmente considerados e apontados como inadequados ou aberrações, condenados ao não convívio social, empurrados a margem. Assim, é possível entender porque o lugar permitido a esses indivíduos, até então exclusivamente, era à noite, a esquina, o sexo barato, contagioso e perigoso.

Transexualidade e transfobia

Transexualidade: os cisnes entre os patos

"Mate-me, " disse o patinho; e ele curvou a sua cabeça para a superfície da água, e já estava esperando para morrer. Mas o que ele viu nas águas cristalinas do lago? A sua própria imagem; não era mais uma ave com penas escuras e cinzentas, com aparência feia e desagradável, mas havia se tornado um lindo e gracioso cisne.

Ter nascido no ninho de um pato, dentro de um cercado para aves, não tinha nenhuma importância para uma ave, desde que ele tivesse sido chocado de um ovo de cisne (ANDERSEN, 1844).

De acordo com Seffner (2014), ao longo dos últimos 20 anos, tanto em âmbito nacional e mundial, as identidades de gênero e as identidades sociais passaram a ter uma acelerada visibilidade acompanhada de uma enorme produção de diferentes identidades. Todavia, apesar dessa multiplicidade de produção de posições de gênero e da sexualidade, no âmbito da luta política e do movimento social as identidades sociais podem ser muitas, porém temos apenas quatro mais reiteradas nos discursos no contexto brasileiro: gay, lésbica, travesti e transexual (é a partir dessas quatro identidades que vem a sigla mais representativa atualmente no Brasil, "LGBT").

Apesar de serem percebidas como fazendo parte de um mesmo "universo homossexual", as travestis e as/os transexuais têm muitas especificidades na construção da identidade sexual e de gênero que

precisam ser bem compreendidas. No campo acadêmico tem se produzido muitas definições. Todavia, pode-se indagar sobre as nuances destas definições e como elas dialogam com as definições do movimento *trans*. A seguir são apresentadas algumas dessas definições.

A visão do senso comum considera que tanto travestis quanto transexuais fazem parte de um grupo mais amplo, abarcando também homossexuais. Essa categorização incorre numa confusão entre o que chamamos de "orientação" do desejo sexual (com as "práticas sexuais" correspondentes: homossexualidade, heterossexualidade, bissexualidade) e as "identidades de gênero" (a percepção de si como homem, mulher, travesti, transexual). Ambas as categorias (travestis e transexuais) identificam a si próprias como mulheres, vítimas de um "erro da natureza", tendo nascido com um corpo trocado: alma de mulher em corpo de homem. A diferença entre elas seria que, para as transexuais, segundo a medicina, haveria o aparecimento precoce do sentimento de pertencer ao outro sexo e o desejo de fazer a cirurgia de "troca de sexo". (ZAMBRANO, 2006, p. 138).

Os estudos de Pelúcio (2006) e Santana (2016), definem como travestis as pessoas que nascem com o sexo genital masculino e procuram inserir em seus corpos símbolos do que é socialmente sancionado feminino, sem, contudo, desejarem extirpar sua genitália, com a qual, geralmente, convivem sem grandes conflitos. Via de regra, as travestis gostam de se relacionar sexual e afetivamente com homens, porém, ainda assim, não se identificam como homens homossexuais.

Embora as travestis, assim como as transexuais femininas, se considerem "mulher em corpo de homem", não se enquadram em todos os parâmetros de diagnósticos da medicina para a transexualidade. Elas também apresentam os códigos da feminilidade, porém é a sua apresentação em excesso, conforme algumas pesquisas, que confere a elas a identidade de travestis, tendo o seu glamour um sentido tanto de fantasia quanto de artifício (CORNWALL, 1994 *apud* ZAMBRANO, 2006, p. 138-139). Podemos questionar a generalização do excesso e do glamour, pois é uma afirmação que mais indica uma estereotipia do que uma característica de travestis, principalmente quando pensamos que existem travestis em contextos de violência, morte e processos de subalternização.

O sujeito transexual, para Vencato (2003, p. 201), “é a pessoa que nasce com um sexo anatômico, mas que se sente no corpo de outro alguém, desejando ter o outro sexo e, mesmo representando-se como pertencente ao sexo morfológico oposto àquele com o qual nasceu”.

Com bases nos estudos de Picazio, Vencato (2003) afirma que as pessoas transexuais sentem um desconforto enorme ao olhar para seus genitais, sendo que muitos não conseguem nem se lavar direito, não se tocam e não permitem que outra pessoa os toque. Entretanto, Bento (2006, p. 24-25) destaca que “a relação que esses sujeitos passam a estabelecer com suas genitálias pode variar da abjeção até o reconhecimento que fazem parte do seu corpo não se constituindo um problema”.

As transexuais, segundo Zambrano (2006), têm a necessidade permanente de provar que a sua "alma de mulher" provém desde o nascimento, característica que as colocaria dentro do diagnóstico de "transexualismo verdadeiro" legitimando as suas demandas frente às instituições médicas e jurídicas (cirurgia de transgenitalização e troca de documentação). Esse diagnóstico também alivia o peso das acusações sociais de conduta desviante. “A diferenciação reivindicada pelas transexuais em relação às travestis vem da necessidade de se separar da imagem de violência, marginalidade e prostituição comumente ligada a estas últimas”. (ZAMBRANO, 2006, p. 139).

Para Ávila e Grossi (2012, p. 3), a transexualidade consiste na não concordância entre o sexo biológico e o gênero pelo qual uma pessoa deseja ser reconhecida socialmente. O/a transexual é aquele indivíduo que se identifica psicologicamente e socialmente com o sexo oposto. Embora possua todas as características físicas do sexo constante da sua certidão de nascimento, se sente como pertencente ao sexo oposto. Em síntese, o transexual masculino, é uma mulher vivendo em um corpo de homem e o feminino uma mulher em um corpo masculino (CARDOSO, 2008). Ainda que entendamos que esta representação coincida com a opinião de muitas transexuais, acaba por naturalizar as categorias homem e mulher.

Para Zambrano (2011, p.98), o “sujeito transexual descreve a si mesmo como pertencente a um gênero discordante do sexo biológico com o qual nasceu. Tem a experiência subjetiva de si mesmo como do

sexo oposto a seu sexo biológico e quer viver socialmente de acordo com essa convicção”. O transexual utiliza a própria subjetividade para construir e dar sentido a uma “identidade”, ainda que em desacordo com expectativa cultural da combinatória sexo/gênero.

Segundo a autora, a transexualidade é comumente associada a ideia de doença, uma vez que os indivíduos transexuais eram enxergados pela medicina como portadores de uma patologia – desde o diagnóstico criado por Harry Benjamin inicialmente, chamado de transexualismo, até a expressão contemporânea “Transtorno de Identidade de Gênero”, localizada no Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM V), de 2013.

Conforme Zambrano salienta, embora os critérios de diagnósticos sejam bem específicos, muitas pessoas que se consideram transexuais não se enquadram neles inteiramente: alguns não querem fazer a cirurgia de transgenitalização, outros descobriram-se tardiamente como transexuais, outros optam pela readequação corporal mesmo sem sentir “horror” ao próprio corpo. Tais constatações evidenciam que a experiência transexual é muito mais rica e complexa do que permite a visão médica.

Por isso, assim como o movimento gay fez com que em 1973 a homossexualidade deixasse de ser considerada uma doença pela Associação Americana de Psiquiatria, atualmente, é a transexualidade que passa por situação semelhante. As discussões sobre despatologização da transexualidade se intensificaram em virtude da

STP, Campanha Internacional Stop Trans Pathologization – 2012 (STP 2012), uma campanha em curso que se mobiliza pela retirada das chamadas identidades trans (transexuais e transgêneros) dos catálogos internacionais de doenças: o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM V) e a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID- 10), da Organização Mundial da Saúde (OMS).

Além disso, uma vez que o gênero difere da sexualidade do sujeito, é importante ressaltar que os sujeitos *trans* podem ser heterossexuais, bissexuais ou homossexuais,

"Gênero com o qual uma pessoa se identifica, que pode ou não concordar com o gênero que lhe foi atribuído quando de seu nascimento. Diferente da sexualidade da pessoa. Identidade de gênero e orientação sexual são dimensões diferentes e que não confundem. Pessoas transexuais podem ser heterossexuais, lésbicas, gays ou bissexuais, tanto quanto as pessoas cisgênero" (JESUS, 2012, p.15).

Não obstante, deve-se considerar a forma como o sujeito se reconhece. Deve-se levar em consideração que “os termos transexualidades e travestilidades são polissêmicos, (res)significados pelos sujeitos, dependendo do contexto e das experiências vivenciadas, evidenciando que múltiplos são os modos de ser travesti e transexual. (LONGARAY; RIBEIRO, 2016, p. 765)

Como

[...] os entendimentos acerca das transexualidades e travestilidades são imbricados às diferentes e singulares maneiras de viver de cada sujeito e, por isso, são entendidos de distintas formas” (LONGARAY; RIBEIRO, 2016, p. 766).

Os sujeitos *trans* podem se reconhecer como travestis ou transexuais a partir de como se identificam, como se apresentam e entendem cada um desses termos a partir de suas experiências e vivências.

De acordo com Benedetti (2005, p. 16), “as múltiplas diferenças e particularidades vivenciadas por essas pessoas neste universo social não podem ser reduzidas a categorias ou classificações unificadas, pois estas, ao tornar equivalentes visões de mundo e identidades às vezes até antagônicas, podem ser arbitrárias”. Desse modo, não se busca, neste trabalho, apresentar uma definição única sobre o que é ser travesti ou transexual, até mesmo porque seria uma tarefa fadada ao fracasso.

Desse modo, nesta dissertação, se seguirá o entendimento proposto por Bento (2006), considerando como transexual, a pessoa que se identifica como tal e que busca reconhecimento de pertencimento a um gênero distinto do que lhe foi atribuído em função de sua genitália, uma vez que concordo que mais importante que buscar uma definição rígida para os termos travestis e transexuais, é entender como Leona enxerga cada uma dessas identidades e com a qual ela se identifica, considerando suas experiências e vivências.

Desse modo, indiferente de terem se submetido ou não às cirurgias de redesignação sexual, pois o que determina a condição transexual é como as pessoas se identificam, e não um procedimento cirúrgico, nesta pesquisa, são consideradas transexuais femininas ou mulheres transexuais, aquelas pessoas que se identificam e querem ser reconhecidas como mulheres, apesar de terem sido designadas como homens por terem nascido com a genitália masculina. No mesmo sentido, são considerados transexuais masculinos ou homens transexuais, as pessoas que se identificam e buscam ser reconhecidas como homens, ainda que designadas como mulheres em virtude de sua genitália feminina.

Transfobia: o estigma dos cisnes

Mas o pobre patinho, que havia saído da casca por último, e parecia tão feio, era bicado, empurrado e zombado, não apenas pelos patos, mas também por todas as outras aves. "Ele é grande demais, " todos diziam, e o peru macho, que tinha vindo ao mundo com esporas, e achava que realmente ele era o imperador, se inflava como um navio a todo vapor, e se atirava em direção ao patinho, que ficava com a cabeça vermelha de tanta raiva, e o coitadinho não sabia para onde ir, e se sentia desprezado porque ele era muito feio e todos que viviam no cercado riam dele (ANDERSEN, 1844).

Zambrano (2014) argumenta que homossexuais, travestis e transexuais carregam um estigma – seja pela caracterização de tal

condição como uma patologia ou um desvio moral – que possui papel relevante na produção e reprodução de relações de poder na sociedade, onde determinados grupos sentem-se desvalorizados e outros superiores. Argumenta que as pessoas estigmatizadas e discriminadas acabam por aceitar e internalizar esse estigma por estarem sujeitas a um aparato simbólico opressivo que legitima tais desigualdades, o que eleva os índices de violência sofridas devido à orientação sexual e o baixo índice de providências que, de fato, são tomadas com relação a esses atos.

Frequentemente, a mídia tem reportado notícias que envolvam algum tipo de preconceito contra lésbicas, gays, travestis, transexuais e transgêneros. São veiculadas matérias de agressões verbais, físicas e homicídios contra esse grupo. Contudo, dentre a população LGBT, a categoria identitária dos travestis e transexuais é a que mais sofre preconceito, o qual denominamos transfobia.

A transfobia é considerada por Peres (2009) como uma variação da homofobia. Conforme afirma Zambrano (2011), para o olhar leigo, a concepção de que seja uma pessoa transexual se confunde com outras identidades/sexualidades do universo da diversidade sexual, como se essas diferentes identidades formassem um só grupo chamado “homossexuais”. Assim, é comum a utilização do termo homofobia para se referir ao preconceito e discriminação vivenciados por travestis e transexuais.

O termo homofobia foi cunhado pelo psicólogo George Weinberg na década de 1970, em referência ao medo expresso pelos heterossexuais de estarem em presença de homossexuais. Todavia, o termo passou por diversos questionamentos e ressignificações, seja pela própria construção do termo centrado na “fobia” ou “medo” que levou ao surgimento de novos termos como heterocentrismo, heterossexismo, homonegatividade, heteroterrorismo; seja pelo posicionamento de movimentos de lésbicas e transgêneros que buscaram afastar a centralidade “gaycêntrica” que o uso do termo homofobia pode implicar, o que levou ao surgimento dos termos “lesbofobia” e “transfobia” (PRADO, JUNQUEIRA, 2011).

Apesar de alguns autores e o próprio Relatório de Violência Homofóbica no Brasil: ano 2013⁵⁵, editado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos tenham optado pelo termo “homofobia” pelo seu caráter mais abrangente, esta dissertação optará pelo termo “transfobia” devido às peculiaridades que as identidades transexuais trazem, e uma vez que, conforme argumenta Zambrano (2011), travestis e transexuais são percebidos como sujeitos que mais sofrem preconceito do que as outras categorias LGBT.

O termo homofobia é constantemente problematizado em decorrência de sua possível

⁵⁵ Apesar do Relatório de Violência Homofóbica no Brasil traga em seu bojo o termo transfobia, o estudo compreende a lesbofobia, a transfobia e bifobia como homofobia, justificando que esses termos seriam assim entendidos para melhor fluência no texto.

homogeneização sobre a diversidade de sujeitos que pretende abarcar, ocultando violências e discriminações cometidas contra lésbicas e pessoas trans (travestis, mulheres transexuais e homens transexuais). Nesse sentido, optam por nominá-las especificamente como lesbofobia (sobre as quais recaem também o machismo e o sexismo) e transfobia (sobre as quais recai o preconceito relativo à falta de entendimento da realidade de assumir o gênero e/ou sexo oposto ao biológico do indivíduo). (BRASIL, 2013. p.5)

No entanto, conforme destaca Junqueira (2009a), a utilização do termo transfobia tem o intuito de conferir maior visibilidade política às lutas das pessoas *trans* e chamarem a atenção para determinadas especificidades sobre o preconceito, discriminação e violência vivenciados por essas pessoas.

De acordo com Torres (2012, p.17), a transfobia se caracteriza como um dispositivo da heteronormatividade “para indicar o ódio contra determinados grupos e não apenas um medo psicológico destes”. Segundo o autor, a transfobia tem sido utilizada para identificar/denunciar modos de subalternização e violência, física ou não, causada pela heteronormatividade especificamente contra as pessoas *trans*, não distinguindo as nuances entre travestis e transexuais e atingindo a esse grupo de modo bastante complexo (TORRES, 2013).

A transfobia pode ser compreendida como um conjunto de fatores que agrega preconceito, violação de direitos humanos e fundamentais (como exemplo, a proibição do uso do nome social e da possibilidade de mudança no registro), exclusão estrutural (acesso à

educação, ao mercado de trabalho qualificado e ao uso do banheiro correspondente ao gênero), e violências diversas como ameaças, agressões e homicídios (JESUS, 2014).

A violência contra travestis aparece em diversas conjunturas, estando ela presente nos abusos sexuais e nos espancamentos na infância, na marginalização social, na relação com seus maridos, na interação com clientes, na perseguição policial, nos insultos e ofensas a elas cotidianamente dirigidos, nos processos de transformação corporal rudimentares, nos assassinatos de que são vítimas frequentes, entre outras. (GARCIA, 2007, *apud* CRUZ, SOUZA 2014, p. 13).

Transfobia na escola: patos e cisnes entre os muros da escola

Mas seria muito triste, se eu tivesse que contar todo o sofrimento e privação que o pobre patinho feio teve de suportar durante o impiedoso inverno...
(ANDERSEN, 1844)

O preconceito contra a população trans, arraigado em uma sociedade heteronormativa e sexista, acaba por estender-se aos espaços escolares. Corrobora essa assertiva, a pesquisa realizada, em 2009, pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA-USP) que revelou que 87% da comunidade escolar - alunos, pais, professores ou servidores - têm algum grau de preconceito contra homossexuais, bissexuais e travestis. O levantamento foi realizado com base em entrevistas feitas com 18, 5 mil alunos, pais,

professores, diretores e funcionários, de 501 unidades de ensino de todo o país⁵⁶.

O estudo revela que práticas discriminatórias como as piadas preconceituosas, os cochichos nos corredores, as exclusões em atividades escolares e até mesmo as agressões físicas contra discentes lésbicas, gays, travestis e transexuais têm impacto direto na autoestima e no rendimento escolar desses jovens, levando, em casos extremos, à interrupção dos estudos por parte desses discentes.

Oliveira e Porto (2016), destacam ainda que infelizmente, tem-se vislumbrado considerável discurso de ódio dentro de igrejas cristãs de maneira geral (pontuam-se apenas poucas comunidades em que referido discurso não é reverberado) contra a comunidade LGBT. Esse fenômeno potencializou-se em razão do Plano Nacional de Educação, que trouxe a reflexão acerca da necessidade de se discutir Gênero nas escolas. Diante desse quadro, houve certo movimento cristão contra o que foi chamado de “Ideologia de Gênero”, afetando mais diretamente travestis e transexuais.

Já no cotidiano escolar, travestis e transexuais não sofrem apenas através das manifestações diretas de outras pessoas no ambiente escolar, mas também em razão do despreparo de professores e demais profissionais de educação para com a realidade vivenciada por essa

⁵⁶ UNB – Universidade de Brasília. **Homossexuais enfrentam alto preconceito no ambiente escolar, revela pesquisa**, 2009. Disponível em <<http://www.unb.br/noticias/unbagencia/cpmod.php?id=38160>>. Acesso em 03 out. 2015.

população. É comum que o corpo docente não saiba como lidar com alunas e alunos transexuais e travestis, desrespeitando seus nomes sociais (alegando a “necessidade”, imaginamos o porquê, de chamá-los pelo nome que consta em seus registros civis), invisibilizando as violências sofridas em razão dos colegas de classe, diminuindo as pautas dessas alunas e alunos, etc. Não obstante, o sistema de ensino não se adequa às demandas mais triviais de travestis e transexuais, a exemplo dos banheiros. (OLIVEIRA, PORTO, 2016)

Outras problemáticas para a população *trans* cursar uma escola regular são a dificuldade na efetivação da matrícula, a imposição de regras de vestimentas, impedimentos para uso do nome social, um torturante cotidiano de piada, agressões físicas e/ou verbais, o isolamento e a segregação impostos por colegas e muitas vezes pelos professores. (BOHM, 2009).

Cenas de transfobia na escola: as dores dos cisnes

Os espaços escolares são marcados por um contexto de reprodução de heteronormatividade, onde a homofobia e a transfobia são reforçadas e por vezes incentivadas, como se observa nas cenas apresentadas a seguir.

Cena 1

Rafaela Damasceno foi uma das primeiras transexuais a entrar em uma universidade pública no Brasil, em 1999. O que parecia uma grande

conquista, no entanto, acabou virando pesadelo, uma vez que a estudante sofria discriminação e perseguição em sala de aula, o que a levou a abandonar o curso de geografia na Universidade Federal de Goiás (UFG).

Em entrevista cedida à Agência Brasil EBC⁵⁷, Rafaela relata que era vista como se fosse um bicho num zoológico:

As pessoas iam lá na faculdade que eu estudava, passavam por mim no corredor, chegavam no final do outro corredor e perguntavam: 'onde é que está a transexual que estuda aqui?'. Eu me sentia como um animal. Não parecia ser normal eu estar dentro da universidade.

Cena 2

Em outubro de 2015, um grupo de evangélicos de Ribeirão Cascalheira (MS) tenta impedir uma aluna transexual, de 16 anos, de utilizar o banheiro feminino de uma escola estadual do município. Um abaixo-assinado foi protocolado na unidade escolar cobrando providências. Segundo a escola, a aluna já frequenta o banheiro feminino há pelo menos quatro anos, numa tentativa de diminuir o preconceito enfrentado pela aluna, já que quase todos os dias haviam ocorrências de que algum aluno passando a mão no corpo dela dentro do banheiro.

⁵⁷<http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2015-11/preconceito-afasta-transexuais-do-ambiente-escolar-e-do-mercado-de>

Cena 3

Primeira travesti com doutorado e professora da UNILAB, Luma Nogueira, em entrevista concedida à Gazeta Online⁵⁸, relata os seguintes fatos relacionados à sua trajetória escolar:

Eu cheguei a ser espancada na escola, porque meus colegas não aceitavam a minha diferença. Uma das estratégias que eu usei para driblar isso foi ser professora dos meus colegas. Como eu era boa aluna, muito disciplinada, eu ensinava aos outros as matérias que eles achavam mais difíceis. Assim eu criava uma certa empatia. Eu ajudava e eles me davam uma proteção, não mexiam comigo e não deixavam ninguém mexer

Eu não tive o direito de usar banheiro na escola, ao contrário dos meus colegas. Eu não podia usar o banheiro feminino e também não podia usar o masculino, senão eu seria violentada. Por isso eu ficava o dia inteiro com a bexiga cheia, sem poder fazer minhas necessidades fisiológicas. Eu voltava muito rápido pra casa, com dores atrozes, porque eu não podia urinar na escola. Eu não podia ir para o intervalo da escola, tinha que ficar dentro da sala, senão eu seria violentada.

Considerações finais

Os estudos de Bourdieu e Bernstein revelam que a escola é um local onde se reproduzem as desigualdades que se verificam na sociedade, por meio de mecanismos de dominação. Nesse sentido, os

⁵⁸ Disponível em <http://www.gazetaonline.com.br/conteudo/2015/09/noticias/cidades/3907749-temos-uma-cultura-machista-e-lgbtfobica--afirma-primeira-travesti-doutora.html>

espaços escolares são marcados por um contexto de reprodução de heteronormatividade, onde a homofobia e a transfobia são reforçadas e por vezes incentivadas.

Essas desigualdades acabam sendo reveladas através das manifestações diretas de outras pessoas no ambiente escolar, em razão do despreparo de professores e demais profissionais de educação para com a realidade vivenciada por essa população, invisibilizando as violências sofridas em razão dos colegas de classe, diminuindo as pautas dessas alunas e alunos. Além disso, o sistema de ensino não se adequa às demandas mais triviais de travestis e transexuais, a exemplo dos banheiros e outras problemáticas como a dificuldade na efetivação da matrícula, a imposição de regras de vestimentas, impedimentos para uso do nome social, um torturante cotidiano de piada, agressões físicas e/ou verbais, o isolamento e a segregação impostos por colegas e muitas vezes pelos professores.

Referências

ABGLT – Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e transexuais. **Manual de Comunicação LGBT**. Disponível em <<http://www.abglt.org.br/docs/ManualdeComunicacaoLGBT.pdf>>. Acesso em 19 jul 2016.

ALMEIDA, A.M.F. A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil? In: PAIXÃO L. & ZAGO, N. (Org.) **Sociologia da Educação**, Petrópolis: Vozes, pp. 44-59, 2007

AUGUSTO, Annelize Pires; PORTELA, Jean Cristtus. **A Identidade Transgênero no Jornal Impresso**. Disponível em <<http://migre.me/rK0lc>>. Acesso em 06 out 2015.

ÁVILA, Simone; GROSSI, Miriam Pilar. **Transexualidade e movimento transgênero na perspectiva da diáspora Queer**. Disponível em <<http://migre.me/rK0aV>>. Acesso em 18 jul 2016.

BENEDETTI, Marcos Renato. **Toda feita: o corpo e o gênero das travestis**. Editora Garamond, 2005.

BENTO, Berenice. Nome social para pessoas trans: cidadania precária e gambiarra legal. **Revista Semestral do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar**, v. 4, n. 1, p. 165, 2014.

_____. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Editora Garamond, 2006.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. **Relatório Sobre Violência Homofóbica no Brasil**. Disponível em <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/pdf/relatorio-violencia-homofobica-ano-2012>>. Acesso em 04 out 2015.

_____. **Relatório de Violência Homofóbica no Brasil: ano 2013**. Brasília, 2016. 79 p. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/dados-estatisticos/Relatorio2013.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2017.

BOHM, Alessandra Maria. **Os “monstros” e a escola: identidade e escolaridade de sujeitos travestis**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Programa de Pós-graduação em Educação: Porto Alegre, 2009.

BOURDIEU, Pierre. A escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. (8ª ed. 2005), p. 39-64.

CARDOSO, Patricia Pires. *O transexual e as repercussões jurídicas da mudança de sexo*. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XI, n. 51, mar 2008. Disponível em: <<http://migre.me/rK0eP>>. Acesso em 05 out 2015.

CRUZ, Mônica da Silva; SOUSA, Tuanny Soeiro. **Transfobia mata! Homicídio e violência na experiência trans**. 2014. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=4e00844f94e3625d>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

GUARANHA, Camila. **Travestis e transexuais: a questão da busca pelo acesso à saúde**. Disponível em <<http://migre.me/rK0fy>>. Acesso em 07 out. 2015.

JESUS, Jaqueline Gomes. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. 2012. Disponível em <<http://www.diversidadessexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/G%C3%8ANERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf>> Acesso em 10 mar 2016.

LONGARAY, Deise Azevedo; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Travestis e transexuais: corpos (trans)formados e produção da feminilidade. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 24, n. 3, p. 761-784, Dec. 2016 . Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v24n3/1806-9584-ref-24-03-00761.pdf>>. Acesso em 22 Out. 2016.

NOGUEIRA, Maria Alice; & NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições. In: **Educação e Sociedade**, nº 78, abril/2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>> Acesso em 26 jul 2016.

OLIVEIRA, Carina Dantas de. **Travestilidades e juventudes: conteúdos submersos no contexto escolar**. Disponível em <<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/115865/000809834.pdf?sequence=1>>. Acesso em 07 out. 2015.

OLIVEIRA, João Felipe Zini Cavalcante de; PORTO, Tauane Caldeira. A transfobia e a negação de direitos sociais: a luta de travestis e transexuais pelo acesso à educação. In: **Congresso Latino-Americano de Gênero e Religião**, 4., 2016, São Leopoldo. Anais Congresso Latino-Americano de

Gênero e Religião São Leopoldo: CLAGR, 2016. p. 322 - 336. Disponível em: <<http://www.anais.est.edu.br/index.php/genero/article/view/649/363>>. Acesso em: 26 jul. 2016

_____. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

PELUCIO, Larissa. Três casamentos e algumas reflexões: notas sobre conjugalidade envolvendo travestis que se prostituem. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 522-534, Sept. 2006 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2006000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19 Dez 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2006000200012>.

PERES, William Siqueira. Cenas de Exclusão Anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade Sexual na Educação: problematização sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. p. 235-264.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia, hierarquização e humilhação social. In: VENTURINI, Gustavo; BONAKY, Vilma (Org.). **Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 51-72.

SANTANA, Ana Larissa Alencar. A VIVÊNCIA DOS TRAVESTIS EM ESCOLAS E NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: uma análise bibliográfica do período 2011-2015. **Revista Científica FAGOC-Multidisciplinar**, v. 1, n. 1, 2016.

SANTOS, Lucíola Licínio de C.P. **Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões**. Cadernos de Pesquisa. N. 120 (2003): 15-49. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a04n120>> Acesso em 26 jul 2015.

SANTOS, Rodrigo Márcio Santana; SANTOS, Ailton da Silva. **Travestis e as dificuldades no cotidiano escolar**. Disponível em <<http://migre.me/rK0hn>>. Acesso em 26 jul. 2015.

SEFFNER, Fernando. Equívocos e Armadilhas na Articulação entre Diversidade Sexual e Políticas de Inclusão Escolar. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade Sexual na Educação: problematização sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. p. 141-158.

SOUZA, Heloisa Aparecida de; BERNARDO, Marcia Hespanhol. Transexualidade: as consequências do preconceito escolar para a vida profissional. **Bagoas**, Natal, v. 8, n. 11, p.157-175, 01 jun. 2014. Semestral.

STIVAL, Maria Cristina Elias Esper; FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira. **Dominação e reprodução na escola: visão de Pierre Bourdieu**. Disponível em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/676_924.pdf>. Acesso em 23 jul. 2015.

TORRES, Marco Antonio. **A emergência de professoras travestis e transexuais na escola: heteronormatividade e direitos nas figurações sociais contemporâneas**. 2012. [Tese de doutorado]. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

_____. A transformação de professoras transexuais na escola: transfobia e solidariedade em figurações sociais contemporâneas. **Revista Cronos**, [S.l.], v. 11, n. 2, nov. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/2153>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

_____. Docência, transexualidades e travestilidades: a emergência Rede Trans Educ Brasil. **36ª Reunião Nacional da ANPED**, 2013. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt23_2816_texto.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2017.

VASCONCELLOS, Luciana Teixeira de. **Travestis e Transexuais no Mercado de Trabalho**. Disponível em <<http://migre.me/rK0ib>>. Acesso em 23 jul. 2015.

VENCATO, Anna Paula. **Confusões e estereótipos: o ocultamento de diferenças na ênfase de semelhanças entre transgêneros**. Disponível em <<http://migre.me/rK0iM>>. Acesso em 20 jul 2015.

ZAMBRANO, Elizabeth. Transexuais: identidade e cidadania. In: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma (Org.). **Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 97-108.

Supervisão escolar: trajetórias e significados na rede gaúcha de educação

Gisele Carla May⁵⁹

Roselaine Iankowski Corrêa da Silva⁶⁰

Silvana Pires de Matos⁶¹

Robson Olivino Paim⁶²

Introdução

No presente estudo, pretendemos resgatar a historicidade da ação supervisora no contexto educacional e apresentar as novas perspectivas da profissão na contemporaneidade. Conforme Saviani (1999), a supervisão como função existe desde as comunidades primitivas, uma vez que a educação era passada de geração para geração sempre sob a orientação e supervisão dos adultos, como cita o autor,

a ação educativa era exercida pelo ambiente, pelo meio, pelas relações e ações vitais desenvolvidas pela comunidade com a participação direta das novas gerações, as quais, por essa forma, se educavam. Os adultos educavam, então, de forma indireta, isto é, por meio de uma vigilância discreta, protegendo e orientando as crianças pelo exemplo e,

⁵⁹ Especialista em Gestão Escolar, UFFS.

⁶⁰ Especialista em Gestão Escolar, UFFS.

⁶¹ Especialista em Gestão Escolar, UFFS.

⁶² Doutorando em Geografia, UFSC.

eventualmente, por palavras; em suma, supervisionando-as (SAVIANI, 1999, p.15).

Neste trecho Saviani apresenta uma reflexão da “educação” e da “supervisão”, não no sentido próprio, mas como forma de apoio no processo de aprendizagem, que desde períodos remotos e em uma sociedade primitiva, demonstravam uma coerência com o ato de educar. Assim sendo, para Saviani (1999, p. 13), a função supervisora acompanhou a ação educadora desde as suas origens, e, tornou-se uma “profissão” por ser “uma especialidade com contornos definidos implicando determinadas qualificações que exigem uma formação específica”. E, para justificar a condição de *profissão* para a supervisão, Saviani (1999, p. 14) acrescenta,

para que uma função seja organizada como profissão é preciso que ela seja destacada do âmbito em que opera, o que implica um processo de abstração no qual a idéia[sic] é construída. Nesse processo a função é definida, isto é, identifica-se o que é próprio dela e que a distingue das demais, especificando-se os seus atributos (SAVIANI, 1999, p.14).

Estas colocações de Saviani (1999) serviram como um rastreamento da ação da supervisão educacional que, ao longo do tempo se consolidou como profissão, justamente e principalmente, pelas características desta função no âmbito escolar, exigindo, assim, uma formação específica para o desempenho do conjunto de atribuições.

Assim sendo, considerando os contextos históricos, a abordagem neste artigo se construirá a partir da trajetória das mudanças e caminhos

percorridos por esta profissão e, conseqüentemente, do profissional para atuar na educação.

Supervisão Escolar: breve contextualização da legislação nacional e estadual (RS)

Para entender a origem e os avanços da função da supervisão escolar no Brasil requer fazermos uma análise do aspecto espaço-tempo das transformações. Sendo assim, Carlos e Lodi (2012) destacam que o pressuposto da supervisão originou-se na indústria, ligada à produção. Inicialmente, aplicada na indústria para a melhoria da qualidade e da quantidade da produção. Segundo Carlos e Lodi (2012), foi a partir de 1900 que a função de supervisão foi transferida ao contexto da educação, com o intuito de melhorar o desempenho escolar.

Os primeiros registros legais sobre a atuação do supervisor escolar no país são de 1931, no qual estes tinham como função básica a inspeção dos estabelecimentos de ensino. Neste período os profissionais eram colocados em um plano superior aos professores para inspecionar, assim, garantindo a execução dos objetivos atribuídos à escola e aos professores (ROLLA, 2006).

Saviani (2003, p. 26 apud ROLLA, 2006, p.17) destaca que a função de Supervisor Escolar surge: “quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições”.

No final da década de 50, com o acordo firmado entre Brasil e Estados Unidos foi implantado o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar, o PABAAE, “com o objetivo de *‘treinar’* os educadores brasileiros a fim de que estes garantissem a execução de uma proposta pedagógica voltada para a educação tecnicista, dentro dos moldes norte-americanos” (ROLLA, 2006, p. 18). Ainda segundo Rolla, em todo o Brasil a função do supervisor escolar foi influenciada por esta tendência, como uma função estritamente de controlar e inspecionar.

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 4024/61, passa a prever setores especializados para coordenar as atividades pedagógicas nas escolas como forma de buscar o cumprimento das políticas educacionais esperadas pelos Sistemas de Ensino. A supervisão escolar tornou-se uma função de “meio”, buscando garantir a eficiência da tarefa escolar através do controle da produtividade do trabalho (ALVES; DUARTE, 2012).

Já a nova LDB - lei nº 9394, de 20/12/1996, impactou todo o processo da educação brasileira. Com relação ao supervisor, buscou um profissional que intermediasse a construção de novos conhecimentos e não apenas em transmiti-los, auxiliando a criação de ambientes de aprendizagens. Nesse sentido, a LDB/96 veio

[...] assegurar maior flexibilidade para os profissionais da supervisão, possibilitando novas práticas supervisoras, como assessoramento, apoio, colaboração, ajuda técnica e cooperação, fazendo-se perceber como agente de mudanças e

transformações dentro da comunidade escolar (ALVES; DUARTE, 2012, p.6).

As atribuições dos supervisores seguiram regulamentos e regimentos próprios nos diferentes sistemas de ensino dentro do território nacional, entendemos ser pertinente apresentar os relacionados ao contexto do estado do Rio Grande do Sul- RS.

Conforme descrito por Rolla (2006), estudos apontam que, no estado do Rio Grande do Sul existem documentos não oficiais, datados de 1875, com relatos que comprovam que já havia naquele período, profissionais com atribuições de “inspeção ou fiscalização de ensino e zelar pelo cumprimento das diretrizes legais” (ANJOS, 1988 apud ROLLA, 2006). Cita a autora que, no âmbito educacional, no ano de 1938, “foram nomeados os primeiros Orientadores de Educação Elementar com atribuições de orientar, assistir diretores e professores, sob forma de estímulos e cooperação em todas as atividades escolares” (ANJOS, 1988 apud ROLLA, 2006, p.21).

Neste sentido, percebemos a evolução da função dos supervisores que, ao longo do período histórico foi se reconfigurando. Assim, conforme a mesma autora, em 1943 a definição para a função anteriormente citada, que preenche os mesmos requisitos do que hoje chamamos de supervisor escolar, passou a ser a de “assistir aos diretores, professores sob forma de colaboração e incentivo no desenvolvimento de programas escolares” (ANJOS, 1988 apud ROLLA, 2006, p. 22), no qual podemos averiguar a alteração do caráter

fiscalizador obtido até então, para o de “assistente” dentro dos programas escolares.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692 de 1971, em seu capítulo V, artigo nº 33, foi estabelecido que “A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação”, reforçando, assim, a prática pedagógica nas escolas e corroborando a formação em nível superior destes profissionais (ANJOS, 1988 apud ROLLA, 2006, p. 22). Em atenção a esta medida, o estado do Rio Grande do Sul instituiu em 1978, a Lei Estadual nº 7.132/78, a qual cria os cargos de Especialistas em Educação, apresentando, entre outras, as seguintes atribuições,

- Coordenar o planejamento de ensino e o planejamento de currículo;
- Assessorar aos outros serviços técnicos da escola, visando manter a coesão na forma de pesquisar os objetivos propostos pelo Sistema Escolar;
- Avaliar o grau de produtividade atingidos em nível de Escola e em nível de atividades pedagógicas. (ANJOS, 1988 apud ROLLA, 2006, p. 22).

Até este momento, constata-se que as mudanças ocorridas nas atribuições para os supervisores escolares, ao nível estadual e federal, acompanharam as mesmas bases e se construíram sob os mesmos

pressupostos de uma política educacional limitada, estabelecida por órgãos responsáveis pela educação no país.

Seguindo a linha temporal, adiantando-nos ao ano de 2012, verifica-se, para o sistema educacional no Estado do RS, uma nova redação e alteração da lei anteriormente citada, atualizada até a Lei nº 14.166 de 27 de dezembro de 2012, onde se verifica a inclusão do Quadro de Carreira do Magistério Público Estadual com novas especificações. Nesta nova versão, para a função de Supervisão Escolar, foram incluídas, além das anteriormente citadas, as seguintes atribuições, descritas como Síntese dos Deveres:

- Assessorar os superiores hierárquicos em assuntos da área da Supervisão Escolar;
- Participar do planejamento global da Escola;
- Orientar a utilização de mecanismos e instrumentos tecnológicos em função do estágio de desenvolvimento do aluno, dos graus de ensino e das exigências do Sistema Estadual de Ensino no qual atua;
- Manter-se constantemente atualizado com vistas a garantir padrões mais elevados de eficiência e eficácia no desenvolvimento do processo de melhoria curricular em função das atividades que desempenha (RIO GRANDE DO SUL, Lei nº 14.166 de 27 de dezembro de 2012).

As novas características da supervisão nestas atribuições deram uma nova ótica à função dos supervisores, pois, conforme consta, sua participação começa a surgir de forma integrada com todos os setores da escola.

Para esclarecer as “sínteses dos deveres”, o próprio documento emite um descritivo com “Exemplos de Atribuições”, entre eles destacamos:

- Participar do planejamento global da Escola, identificando e aplicando os princípios de supervisão na Unidade Escolar, tendo em vista garantir o direcionamento do Sistema Escolar;
- Propor sistemática do fazer pedagógico condizente com as condições do ambiente e em consonância com as diretrizes curriculares;
- Coordenar e dinamizar mecanismos que visam instrumentalização aos professores quanto ao seu fazer docente (RIO GRANDE DO SUL, Lei nº 14.166 de 27 de dezembro de 2012).

Assim sendo, podemos conferir que ao supervisor foi conferido o reconhecimento de um profissional especializado, portanto, com competências para planejar, organizar e coordenar o trabalho pedagógico em toda unidade escolar.

Reflexões acerca da função do Supervisor Escolar

A função de supervisão escolar no Brasil passou por um longo processo de mudanças até chegar aos dias atuais. Vários autores escrevem sobre as fases da supervisão escolar, dentre eles destacam-se Peres (1977) apud Carvalho e Ferreira (2011), Carlos e Lodi (2012), Oliveira e Grinspun (2012) Silva (2013). Os autores destacam que a supervisão escolar passou por três fases distintas que são:

1. Fase Fiscalizadora: Conforme os autores, a fase fiscalizadora é a primeira fase da supervisão escolar, pois a profissão de supervisor escolar era confundida com o inspetor escolar. Nesta fase fiscalizadora o trabalho do supervisor é marcado por um direcionamento à função técnica e administrativa da escola. Uma fase marcada pela preocupação do cumprimento de prazos e leis, priorizando o seguimento de padrões rígidos e inflexíveis. O supervisor é encarregado de fiscalizar as condições do prédio escolar e a assiduidade dos alunos e professores, do cumprimento das datas e prazos das provas, transferências, matrículas, férias, entre outros. (CARLOS; LODI, 2012; OLIVEIRA; GRINSPUN, 2012; SILVA, 2013).

Pode-se destacar que nesta fase o supervisor escolar deveria ter uma visão sobre todo o processo educativo, fazendo com que a escola alcançasse os objetivos propostos pela educação e pela própria escola. A partir deste modelo de supervisão escolar os sujeitos envolvidos no processo educativos (professores, alunos, entre outros) eram excluídos, pois, o foco principal do trabalho do supervisor eram os objetivos da educação e da escola.

2. Fase Construtiva: Esta fase da supervisão era conhecida também como supervisão orientadora. O trabalho do supervisor passa a se preocupar em orientar o trabalho do professor reconhecendo a importância da melhoria na atuação dos professores. É nesta fase que se iniciam os cursos de aperfeiçoamento dos professores, promovido pelos supervisores. (CARLOS; LODI, 2012; OLIVEIRA; GRINSPUN, 2012; SILVA, 2013).

Percebe-se nesta fase a necessidade de relacionar o trabalho do supervisor com os demais profissionais da escola. Carvalho e Ferreira (2011, p. 157) destacam que “essa conceituação propõe que a supervisão seja percebida não de maneira impositiva, envolvendo todos os responsáveis pelo processo educativo, ultrapassando a simples execução de tarefas e a fiscalização do trabalho realizado”.

3. Fase Criativa: A fase criativa é a fase atual, é quando a supervisão é diferenciada e separada da inspeção escolar. É nesta fase que a supervisão escolar prioriza o aprimoramento de todo o processo ensino- aprendizagem. A função do supervisor possibilita que todas as pessoas envolvidas no ambiente escolar (professores, pais, alunos, funcionários entre outros), participem das decisões da escola, desenvolvendo assim um trabalho cooperativo e democrático (CARLOS; LODI, 2012; OLIVEIRA; GRINSPUN, 2012; SILVA, 2013).

Carvalho e Ferreira (2011, p.160) consideram que nesta fase o supervisor é visto “como alguém que coordena um trabalho coletivo, um líder que viabiliza o planejamento, a formação continuada e a investigação acerca da prática pedagógica”. De acordo com Oliveira e Grinspun (2012, p.12) é nesta fase da supervisão que esses profissionais ganham “um perfil de pesquisador dentro da escola e da comunidade, devendo compreender o movimento que envolve as relações entre professor, aluno e o próprio supervisor, de forma simultânea”.

Como vimos, a função de supervisão no ambiente educacional sofreu alterações que elevaram a importância destes profissionais junto à organização escolar, os quais deixaram de exercer apenas tarefas e atividades de cunho fiscalizador e de controle.

Rangel (1988, p.13) apud Carvalho; Ferreira (2011, p.157), em sua abordagem sobre a supervisão escolar, reconhece a aproximação destes profissionais com os demais professores e dirigentes escolares como uma necessidade para a realização das tarefas que lhe são atribuídas. Neste sentido, a autora enfatiza que seria “um trabalho de assistência ao professor, em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem”.

Nesta perspectiva de assistência aos professores, também contamos com a contribuição de Alonso (1999, p. 171), pois, conforme a autora,

é importante estabelecer o significado último do trabalho de Supervisão, qual seja, oferecer orientação e assistência aos professores nas dificuldades que enfrentam no seu cotidiano escolar, mantendo com eles um relacionamento próximo num ambiente de colaboração e respeito mútuo (ALONSO, 1999, p. 171).

A importância da contribuição do supervisor está na sua formação pedagógica, com conhecimentos teóricos, políticos, filosóficos e também práticos que, ao serem identificados com as propostas pedagógicas da escola, contribuem no enfrentamento dos desafios, auxiliando os professores no cotidiano da sala de aula e da escola como um todo.

Dentre as atribuições dos supervisores escolares, há também que se considerar aquelas relacionadas à elaboração do Projeto Político

Pedagógico da escola, organização curricular, planejamento e coordenação de atividades de ensino e avaliação, atendimentos aos membros da comunidade escolar (pais, funcionários em geral e outros). Todos estes com a finalidade do cumprimento às propostas do projeto político da instituição e melhoria da qualidade do ensino da unidade escolar.

Sendo assim, torna-se relevante o resgate histórico sobre a evolução desta função no âmbito da educação, uma vez que esclarece como e por quais caminhos foi se delineando e se afirmando numa posição cada vez mais atuante na escola, necessitando, para isto, do conhecimento dos processos pedagógicos e filosóficos, que incidem na organização da unidade escolar, aliando teoria e prática.

Ação do supervisor no processo de ensino e aprendizagem

Nossa intenção neste subtítulo é dar ênfase a ação do supervisor no desafio do processo de ensino e aprendizagem, na qual a atenção e a assistência centram-se no trabalho do professor em sala de aula, ultrapassando a condição de superior hierárquico, mantendo sim, uma relação de respeito e cooperação para proporcionar aos docentes a condição necessária para um bom diálogo e reflexão da ação.

Refletir sobre a ação do supervisor escolar é visualizar um profissional envolvido com os processos de ensino e aprendizagem. É visualizar um profissional estimulador da construção de conhecimentos

e das competências necessárias para pensar e agir com horizontes mais amplos.

A função de supervisão escolar no tocante ao processo ensino-aprendizagem exige uma ação contínua. O profissional deve contribuir para a melhoria do processo de ensinar e aprender por meio de ações que articulem as necessidades dos professores e alunos. A formação continuada também é condição para o efetivo “desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas” (LIBÂNEO, 2008, p. 227).

Assim sendo, o supervisor precisa estar atento para reconhecer as dificuldades que os docentes enfrentam e proporcionar-lhes momentos de formação, de incentivo e reflexão da própria prática, pois conforme o autor,

A formação continuada consiste de ações de formação *dentro da jornada de trabalho* [...] e *fora da jornada de trabalho* [...]. Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. É responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor, porque o compromisso com a profissão requer que ele tome para si a responsabilidade com a própria formação (LIBÂNEO, 2008, p. 229).

Assim sendo, o supervisor espera obter bons resultados no que diz respeito à prática do professor em sala de aula, uma vez que a formação continuada deve proporcionar mudanças. Neste sentido, Lück (2011, apud RODRIGUES, s/d, p. 5) reforça esta posição citando “A eficácia da ação do supervisor escolar torna-se, pois diretamente ligada

a sua habilidade em promover mudanças de comportamento no professor”. Ainda segundo a autora, o embaraço do processo educativo é resultante da falta da assistência individual ao professor quanto ao seu desempenho em sala de aula.

Carlos e Lodi (2012) enfatizam que “o papel primordial do supervisor escolar é o de ser o mediador e colaborador das atividades educativas desenvolvidas pelo professor. O supervisor é aquele que orienta, aprende e ensina, tornando-se um parceiro no processo educativo” (p.60).

Sobre a Supervisão Escolar Democrática, Nérici (1978, apud CARLOS; LODI, 2012, p. 60), enfatiza que este profissional possui “habilidade de respeitar a individualidade dos seus companheiros de trabalho, estimular a iniciativa e criatividade dos professores, e, aplicar possíveis normas de relações humanas, estimulando o espírito de grupo entre os protagonistas do processo ensino-aprendizagem”.

Sabe-se que para um bom trabalho do supervisor e da equipe diretiva de uma unidade escolar, deve-se levar em conta as condições materiais, estruturais e socioeconômicas da comunidade escolar, conforme destacado por Nérici (apud CARLOS; LODI, 2012, p. 61), “A supervisão escolar visa à melhoria do processo ensino-aprendizagem, para o que tem de levar em conta toda a estrutura teórica, material e humana da escola’(1978, p. 26)”.

Alarcão (2004), refere-se ao supervisor escolar

[...] como líder, definindo como objeto de seu trabalho ‘o desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam seu

trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por meio de aprendizagens individuais e coletivas' (ALARCÃO, 2004, p. 35 apud ROLLA, 2006, p. 16).

As definições acima abordadas subsidiam a caracterização do perfil do profissional da supervisão, o qual, além da formação específica, precisa ter um bom suporte teórico-metodológico e apresentar organização, ser dinâmico, comprometido com seu trabalho, ter boas relações interpessoais, poder acompanhar a prática pedagógica de forma eficaz e tendo disponibilidade de atender aos colegas e alunos na resolução de problemas e conflitos (REY, 2012).

Assim, para atender aos pressupostos de uma educação voltada para a formação cidadã, precisamos de escolas com profissionais envolvidos com todo o trabalho pedagógico para alcançar os objetivos pretendidos, que saibam trabalhar de forma coletiva e colaborativa. Destacamos aqui, que a ação de bons supervisores promove a motivação dos professores e esta reverbera para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, resultado de um trabalho cooperativo, sob a “supervisão” daqueles que, com sua formação, contribuem de forma efetiva com a educação, fazendo sua parte, intermediando o ato de ensinar e aprender.

Considerações finais

Como observamos no decorrer do texto, a função do supervisor escolar foi construída historicamente, conforme as necessidades

impostas pela sociedade. Conceitos históricos sobre a ação do supervisor foram legitimados por ideologias em diferentes épocas, ideologias dominantes, atribuindo a estes profissionais inicialmente, funções fiscalizadoras, controladoras e de inspeção dentro das escolas.

Atualmente, novas concepções e atribuições são postuladas para esta função, como planejamento, coordenação, orientação, elaboração do PPP, participação ativa nas decisões e no enfrentamento de problemas do cotidiano escolar. Porém, dentre as atribuições do Supervisor Escolar, a que alcança a maior importância, é aquela que está subjacente aos objetivos primeiro da educação, ou seja, a formação cidadã dos seus educandos. E para que esta formação ocorra, é preciso que a supervisão trabalhe, juntamente com os professores, para alcançar o sucesso no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

As legislações que regem o processo educacional no Brasil vêm atualizando e buscando para este profissional, um espaço maior de atuação, com novas responsabilidades que exigem constante formação. Muitas são as atribuições de um supervisor na escola, podemos verificar que seu desafio é grande diante da complexidade do trabalho existente no ambiente educacional.

Mediante o exposto, apesar dos obstáculos enfrentados no dia-a-dia da escola, com os atuais fracassos nos resultados de avaliações da educação em nosso país, a atuação deste profissional é imprescindível e cada vez mais necessária.

Referências

ALONSO, Myrtes. A Supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, Naura Syria C.(Org.). **Supervisão Educacional Para Uma Escola De Qualidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

ALVES, Ana Maria Lima De Souza; DUARTE, Elisa Aparecida Ferreira Guedes. Supervisor escolar: missão, exercício, desafios e perspectivas. **Pergaminho**: Centro Universitário de Patos de Minas. v.3 p.1-22, nov. 2012.

CARLOS, Jociane Aparecida; LODI, Ivana Guimarães. A prática pedagógica em supervisão escolar: a importância da inter-relação entre o supervisor pedagógico e o corpo docente. **Evidência**, Araxá, v. 8, n. 8, p. 55-66, 2012.

CARVALHO, Karina Lage de A. S.; FERREIRA, Helena M. Supervisor educacional: articulador da educação de qualidade. **Perquirere**: Patos de Minas: UNIPAM, dez. 2011. Disponível em: <http://perquirere.unipam.edu.br/documents/23456/54719/supervisor_educacional_articulador.pdf> Acesso em: 28/05/2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: Teoria e prática. 5 ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de; GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin. **Princípios e métodos de supervisão e orientação educacional** 1.ed., rev. - Curitiba, PR : IESDE Brasil, 2012. 162p.

REY, Sandra Mara. **O Papel do Supervisor Escolar na Interdisciplinaridade**. (Monografia de conclusão de curso) Universidade Candido Mendes - AVM Faculdade Integrada, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/R200832.pdf> Acesso em 05/06/2017.

RIO GRANDE DO SUL- **LEI ESTADUAL Nº 7.132, DE 13 DE JANEIRO DE 1978**. (atualizada até a Lei n.º 14.166, de 27 de dezembro de 2012) Cria cargos no Quadro de Carreira do Magistério Público Estadual. Disponível

em: <<http://www.al.rs.gov.br/FileRepository/repLegisComp/Lei%20n%C2%BA%2007.132.pdf>> Acesso em 27/05/2017.

RODRIGUES, Creonide Cavalcante dos S. O Desafio Atual Da Supervisão Escolar Na Formação Continuada De Professores. **Revista Saberes**. Faculdade de Pimenta Bueno, Rondônia. s/d. Disponível em: <http://www.fapb.edu.br/media/files/2/2_350.pdf> Acesso em 05/06/2017.

ROLLA, Luiza Coelho De S. **Liderança Educacional**: Um Desafio Para O Supervisor Escolar. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC/RS, Porto Alegre-RS, 2006. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3627>> Acesso em 26/05/2017.

SAVIANI, Dermeval. A Supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Syria C.(Org.). **Supervisão Educacional Para Uma Escola De Qualidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

SILVA, Graziela Triches da. Supervisor pedagógico: formador ou fiscalizador. Revista de **Educação, Ciência e Cultura**. Unilasalle: Canoas, v. 18, n.2, jul./dez. 2013.

VALANDRO, Célia. **O papel do supervisor escolar na formação continuada dos professores do Fundamental II**. (Monografia de conclusão de curso) Universidade Candido Mendes. Tijuca- RJ, 2011. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/t206869.pdf> Acesso em: 26/05/2017.

O reconhecimento e valorização da cultura dos educandos: escola Bem Viver Caúna

Bruna Ott⁶³

Liziany Müller⁶⁴

Janete Webler Cancelier⁶⁵

Cíntia Moralles Camillo⁶⁶

Introdução

Este capítulo surge de um projeto desenvolvido no âmbito do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Maria, e tem como objetivo refletir sobre a luta dos sujeitos do campo junto às diversas esferas da sociedade pela permanência de escolas do campo no município de Três de Maio, Rio Grande do Sul (RS), Brasil.

O fechamento das escolas do campo é uma triste e constante realidade presente no cenário brasileiro, fenômeno este que se manifesta nos mais distintos espaços que compõem nosso território, entre eles o estado do Rio Grande do Sul. Quando uma escola do campo fecha, não se perde somente um espaço físico, se perde todo um projeto

⁶³ Graduanda em Educação do Campo, UFSM.

⁶⁴ Doutora em Agronomia, UFSM.

⁶⁵ Doutora em Geografia, UFSM.

⁶⁶ Doutoranda em Ciências da Educação, UFSM.

político alicerçado em parâmetros educacionais direcionados às necessidades dos sujeitos do campo e as especificidades locais. Os alunos, geralmente, são realocados em escolas urbanas, estas trocas, tiram do sujeito do campo a possibilidade do acesso à educação em seu lugar de moradia, no espaço de referência e de sua identidade.

Neste contexto, o trabalho apresentado é relevante, trata de um tema atual, de relevância para a Educação do/no Campo, especificamente para a comunidade de Caúna, área rural do município de Três de Maio - RS, a qual lutou pela permanência de sua escola.

Na comunidade de Caúna, a única escola estadual da comunidade estava com previsão de fechar, entre os motivos apresentados estavam o baixo número de educandos matriculados. O fechamento da escola significava para a comunidade local a perda de um espaço de construção do conhecimento e de identidade territorial. Nessa perspectiva, a população juntamente com a Secretaria Municipal de Educação do município de Três de Maio se articulam na luta contra o fechamento da escola, aprovando a proposta de municipalização da escola do campo.

A partir deste contexto, surge a primeira escola municipal a funcionar em tempo integral em Três de Maio “Escola Municipal de Ensino Fundamental Bem Viver Caúna”, a qual atende simultaneamente sujeitos do campo e da cidade, invertendo o fluxo migratório tradicional do campo para a cidade. Vindo a permitir aos alunos oriundos da área urbana o contato e à valorização do universo cultural das populações do campo. Atualmente a escola conta com um currículo direcionado para a

Educação de Campo, possuindo seis turmas, composto por: Pré A e B; além de 1º, 2º, 3º e 4º Ano do Ensino Fundamental.

Educação do Campo

A educação do campo em sua essência surgiu a partir das lutas e demandas dos movimentos sociais, concebe a terra como um lugar de cultura, história, diversidade, vida e saberes. Preocupa-se com a formação humana, de qualidade, busca desenvolver o pensamento crítico, valorizando o conhecimento do povo do campo. A educação do campo possibilita à liberdade e a emancipação num contexto contraditório a sociedade globalizada em que estamos inseridos (OLIVEIRA, 2013, p.34).

Segundo Fernandes (2004) o campo deve ser compreendido como um lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, um espaço repleto de identidades culturais, onde os sujeitos têm direito ao acesso à educação digna em seu espaço. O autor ainda evidência que, o campo não é só o lugar da produção agropecuária, agroindustrial e do latifúndio, mas também é espaço e território dos sujeitos que nele vivem.

A “Escola Municipal de Ensino Fundamental Bem Viver Caúna”, é uma escola do campo, possui como objetivo a valorização dos saberes, das tradições e costumes da comunidade em que está inserida. A partir das realidades presentes, trabalha os temas, ampliando e aprofundando a discussão acerca da diversidade dos povos do campo (QUEIROZ, 2011). Busca através da educação do campo a valorização dos saberes

comunitários, do modo de vida, das crenças do povo, assim como compreender as peculiaridades da comunidade.

Neste sentido, para atender tais demandas, utiliza como base as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Este documento auxilia na elaboração de Propostas pedagógicas que valorizem a organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática. Ainda são consideradas a importância do acesso ao conhecimento científico e tecnológico e as contribuições que estes podem oferecer para a melhoria das condições de vida das populações do campo. A presença de um curso de Licenciatura em Educação do Campo no polo de Cerro Largo-RS, ofertado pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, tem contribuído nestas discussões, na medida em estão sendo formados profissionais nesta área.

No que se refere as ações pensadas para a escola, Caldart (2010a), salienta que estas devem ocorrer conjuntamente entre comunidade e escola do campo, incluindo no currículo momentos de aprendizagem e resgates de saberes. A escola Municipal de Ensino Fundamental Bem Viver Caúna, busca desenvolver, na medida do possível, suas ações a partir das discussões entre comunidade-escola. Caldard (2010a, p. 112) ressalta que

[...] esta compreensão sobre a necessidade de um “diálogo de saberes” está em um plano bem mais complexo do que afirmar a valorização do saber popular, pelo menos na discussão simplificada que predomina em meios educacionais e que na escola se

reduz por vezes a um artifício didático vazio. O que precisa ser aprofundado é a compreensão da teia de tensões envolvida na produção de diferentes saberes, nos paradigmas de produção do conhecimento.

Por meio dessas reflexões os educandos podem compreender o meio em que vivem, aprender a valorizar e cuidar, ter orgulho da sua comunidade, dos animais, da terra, das plantas, da sua família e de si próprio.

Fluxo migratório tradicional do campo para a cidade

O êxodo rural está entre as principais preocupações que afetam a continuidade de muitas atividades no campo brasileiro. Este processo vem colocando em risco a continuidade das comunidades rurais, haja vista, que a sucessão familiar nas pequenas e médias propriedades nem sempre é possível.

As pessoas de mais idade que vivem no campo, vivem o “drama” em ver seus jovens evadindo. A ausência destes, coloca em risco a possibilidade da sucessão na Agricultura Familiar e consequentemente a produção dos alimentos que vão a nossa mesa diariamente. A comunidade Caúna vivencia o fenômeno do êxodo rural, muitos jovens e adultos acabaram migrando para os centros urbanos em busca de melhores condições de vida.

O êxodo rural, é definido como o deslocamento de pessoas do campo (zona rural) para as cidades (zonas urbanas) ocorre desde a antiguidade na história dos povos (MARTINS, 2013). Conforme Santos et al. (2009) os grandes eventos de migração ocorridos em outras épocas

tiveram sua causa nas invasões, conquistas, êxodos, mudanças sazonais, fome, superpopulação em determinadas regiões, entre outras. Migrante é, pois, toda a pessoa que migra e se transfere de seu lugar habitual, do seu domicílio comum para outro lugar, região ou país. Refere-se às migrações em geral, tanto de entrada quanto de saída de um país, região ou lugar. É comum, também, falar em "migrações internas", referindo-se aos migrantes que se movem dentro do país.

Araújo et al. (2007, p. 5) afirmam que as comunidades tendem a se organizar com o objetivo de resolver suas necessidades e, desta maneira, melhorar suas condições de vida, ou seja, as organizações surgem para fortalecer a vozes da comunidade, são maneiras que as pessoas encontram de se fortalecer para resolver problemas em comum. Buscam maneiras solidárias, coletivas e democráticas para resolver as situações que podem ser problemas como habitação, saneamento, educação, como também cooperativas e sindicatos.

Barbosa (2012), afirma que os processos de organização social no campo estão relacionados ao enfrentamento de desafios. Tais desafios, podem ser entendidos sob diversas formas como: luta pela terra, reivindicação de crédito e assistência técnica para a produção, melhoria da infraestrutura (estradas, eletrificação), garantia dos serviços sociais básicos (educação e saúde), dentre outros. E este processo foi adotado pela comunidade de Caúna, na ameaça de ver sua escola fechada, se organizaram para mantê-la em funcionamento.

A comunidade de Caúna e sua escola

A região Noroeste do Rio Grande do Sul possui uma população de aproximadamente 205.000 mil habitantes, sendo distribuída em 68% urbana e 32% rural (IBGE, 2010). Ainda segundo o IBGE (2010) Santa Rosa é o município que abriga o maior número de habitantes, seguido de Três de Maio, Horizontina e Santo Cristo.

O município de Três de Maio, conforme Turra (2013), é uma terra que apresenta grande variedade cultural, riquezas naturais e misturas de raças e etnias. Toda esta diversidade, inicia a partir do ano de 1915, período em chegam colonizadores descendentes de alemães, italianos, imigrantes poloneses e russos, e com o passar dos anos também os africanos e indígenas, além de brasileiros de outras regiões (TURRA, 2013).

Nesta região os imigrantes encontravam terra fértil e água em abundância. De acordo com Bublitz (2008), a política de incentivo à imigração europeia tinha por objetivo, dentre outros aspectos, povoar terras consideradas desabitadas e pouco aproveitadas, que se estendiam do centro ao norte da província.

Por meio desse movimento de colonização das terras desocupadas que foram surgindo as primeiras comunidades. Os primeiros moradores vieram de carroça e cavalos das colônias velhas, abriam as matas com fogo, enxada, facão, foice, serrotes e se instalaram formando pequenos acampamentos que depois viraram vilas.

E nesse cenário que, por volta de 1918, chegaram os primeiros

moradores da Comunidade de Caúna as famílias: Sipp, Neuhaus e Scheffler. Estas se instalaram no local, abriram as matas e construíram moradias perto riacho. Em 1920, conforme Neuhaus (2007) foi fundada a Comunidade Evangélica de Caúna, a primeira da região a construir sua escola.

A escola foi inaugurada com uma área de quatro hectares, enquanto uma escola particular, possuía forte vínculo com a Igreja Evangélica. Neste período funcionava numa casa de madeira, posteriormente foi transferida para o pavilhão da Igreja. Essa realidade se altera em meados de 1960, quando Carlos Guilherme Sipp conseguiu, através de um jogo político, transformar a escola particular, a partir do decreto nº 11.767 de 7 de novembro de 1960 numa escola estadual, surgindo assim a Escola Rural Isolada de Kaúna (LUTZ, 2016, p.64).

Entre os anos de 1970 - 1980 a escola vive seu momento de auge, chegou a ter 200 educandos matriculados, porém até meados dos anos 2000 houve um declínio de matrículas, fator relacionado ao êxodo rural na comunidade. Muitos jovens saíram do campo em busca de melhores oportunidades nas áreas urbanas.

No ano de 2017 a evasão se agrava com somente 11 educandos matriculados, o Estado ameaçava fechar a escola. A partir desta nova ameaça, neste mesmo ano, inicia um movimento de discussão entre a comunidade e da Secretaria Municipal de Educação de Três de Maio para municipalizar a escola, com uma nova proposta de educação, a qual é aprovada.

Em 2018, a mesma, passa a ser denominada enquanto Escola Municipal de Ensino Fundamental Bem Viver Caúna, uma escola do campo, atende 118 educandos, sendo 76% oriundos da área urbana e 24% da área rural. A escola inicia suas atividades oferecendo educação em período integral, onde busca-se a valorização do povo do campo. A qual passa a ser evidenciada a partir das práticas educacionais contextualizadas com o espaço local, os educandos passam a ter vivências agroecológicas, convivência com animais e os saberes do campo.

A escola atende simultaneamente educandos de diversas comunidades rurais e urbanas. Existe uma enorme diversidade cultural presente na escola, compreender a realidade dos educandos, suas necessidades, fazer com que se sintam acolhidos é fundamental para o bom andamento do trabalho pedagógico. A esse respeito Brandão (2009, p.29), evidência que:

Precisamos com urgência compreender não apenas educandos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – em suas dimensões e com os seus rostos mais individuais e individualizados – o que sempre foi e segue sendo algo de suma importância –, mas também como sujeitos sociais e enquanto atores culturais. Saber vê-los e os compreender como pessoas que trazem à escola as marcas identitárias de seus modos de vida e das culturas patrimoniais de suas casas, famílias, parentelas, vizinhanças comunitárias, grupos de idade e de interesse.

A diversidade presente na escola, com a mistura de etnias e

culturas, se apresenta como um desafio. Levando em conta que a maioria dos educandos são oriundos da área urbana e a escola é do campo, existe a necessidade de promover momentos de integração e socialização entre os mesmos, ou seja possibilitar que a educação se construa a partir de práticas interculturais. Neste sentido Libâneo (2004, p.35) salienta que:

Uma educação intercultural requer que as decisões da equipe escolar sobre objetivos escolares e organização curricular reflitam os interesses e necessidades formativas dos diversos grupos sociais existentes na escola (a cultura popular, o urbano e o rural, a cultura dos jovens, a cultura de homens e mulheres, de brancos e negros, das minorias étnicas, dos alunos com necessidades especiais).

Dessa maneira a escola deve conhecer seus educandos e promover a valorização das culturas que existem no seu espaço, através de momentos de integração vinculados a momentos culturais, artísticos e sociais.

A escola na valorização das diferentes culturas

A escola é um importante espaço para a valorização das culturas, de acordo com Nunes (2011, p.11):

A escola é um espaço carregado de diferentes formas e simbolismos culturais marcados pela diversidade de pessoas que ali convivem. Nesse sentido, torna-se necessário refletir sobre as práticas educacionais que são desenvolvidas no seu interior, de forma que estas busquem trabalhar com as diferenças existentes e

com as relações de identificação e diferenciação que ocorrem não apenas em seu interior, mas que se estendem externamente, refletindo diretamente nas práticas sociais desenvolvidas pelos sujeitos em suas relações cotidianas.

As ações de valorização das diversidades culturais, podem se desenvolver a partir de estratégias voltadas a compreensão das diversas culturas que existem no Brasil. Não estamos aqui divulgando uma receita a ser seguida, mas parte-se do pressuposto de que as peculiaridades culturais locais devem ser identificadas e relacionadas ao contexto maior, ou seja, criar momentos de integração e socialização entre os educandos para que estes entendam que é possível compreender e respeitar as diferenças.

De acordo com Gomes (2003, p.73):

Refletir a escola e diversidade cultural significa reconhecer as diferenças, respeitá-las, aceitá-las e colocá-las na pauta das nossas reivindicações, no cerne do processo educativo. Esse reconhecimento é um desafio, nos faz olhar para nossa própria história, nos leva a passar em revista as nossas ações, opções políticas e individuais e os nossos valores, bem como implica romper com preconceitos, superar as velhas opiniões formadas sem reflexão, sem o menor contato com a realidade do outro.

Entende-se a escola enquanto espaço de interligação, onde diferenças raciais, étnicas e culturais estão presentes e em constante contato. E neste contexto o educando precisa se reconhecer como parte da escola. Este reconhecimento muito é alcançado a partir das práticas

culturais/sociais realizadas na escola. O Princípio 7º da Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959) já detalha que a criança deve ser assegurada:

Uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade.

Portanto, os educandos devem reconhecer-se como agentes de transformação social, perceber que a realidade em que vivem, quando necessária, pode ser modificada, melhorada e que isso é resultado também de suas ações. Por sua vez, o educador pode auxiliar neste processo, construir práticas educativas onde o multiculturalismo se faça cada vez mais presente (CANDAU, 2008), propondo atividades que despertem a curiosidade, trazendo filmes, livros, músicas, danças, festas, apresentações artísticas, exposições, oficinas, possibilitando a compreensão e expansão dessas culturas.

Refletir sobre a comunidade que a escola está inserida, compreender a realidade que existe para além dos seus muros, assim como, regatar a cultura tradicional e popular, valorizar as tradições locais integrando a comunidade à escola, são elementos fundamentais e essenciais para a compreensão da diversidade cultural existente. Esta concepção já está evidenciada na Recomendação Sobre a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular da UNESCO (1989, p.67), a qual destaca

que:

A cultura tradicional e popular é um conjunto de criações que emanam de uma comunidade cultural fundada na tradição, expressas por um grupo ou por indivíduos e que reconhecidamente respondem às expectativas da comunidade enquanto expressão de sua identidade cultural e social; as normas e os valores se transmitem oralmente, por imitação ou de outras maneiras. Suas formas compreendem, entre outras, as línguas, a literatura, a música, a dança, os jogos, a mitologia, os rituais, o artesanato, a arquitetura e outras artes.

No que se refere especificamente à Escola Municipal de Ensino Fundamental Bem Viver Caúna, os educandos que a frequentam chegam de muitas regiões do município. Fenômeno este que propicia uma diversidade de culturas, classes, crenças, etnias, e a escola por sua vez, se torna um espaço de contato e convívio destas.

Para Freire (1999, p.41) a cultura é criada e recriada através das relações entre as pessoas, logo:

O homem cria a cultura na medida que, integrando-se nas condições de seu contexto de vida reflete sobre ela e dá respostas aos desafios que encontra. Cultura aqui é todo resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações dialogais com outros homens.

A partir do contexto apresentado, entende-se que desenvolver trabalhos pedagógicos que valorizem a cultura dos educandos é fundamental para que estes compreendam minimamente o mundo em

que vivem. Entre as possibilidades pode-se realizar um diagnóstico dos educandos da escola, por meio do estudo identifica-se a origem dos mesmos e criam-se estratégias que promovam a valorização da diversidade cultural. De acordo com McCarthy (1998, p. 156) ancorar socialmente o conteúdo é:

Ver como é que ele surgiu, em que contexto social ele surgiu, quem foi que propôs historicamente esse conceito, quais eram as ideologias dominantes. E aí você vai fazendo isso com todos os conteúdos possíveis dentro do currículo e [...] isso é uma maneira de você nem cair naquele vazio de ficar só tentando entender diversas linguagens, diversas culturas, e também não cair na ideia de que o conteúdo é algo fixo. É uma outra vertente.

Dessa forma, o educando deve ver sentido no conteúdo e entendido a partir do seu contexto. Para isso faz-se necessário conhecer a realidade, o espaço, em que vivem, estas informações auxiliam o professor e ou coordenação pedagógica na construção de diferentes estratégias e ações a serem adotadas para compreensão da diversidade cultural encontrada.

A escola pode propor atividades diferenciadas que interessem o educando, que o instiguem a conhecer a diversidade cultural presentes na escola, em seu espaço de vivência e na região. Como exemplo cita-se: palestras, exposições culturais e artísticas que tragam esses debates, que demonstrem a diversidade cultural presente na vida do campo, na cidade, na periferia e demais espaços.

A partir das ações, a criança tem a possibilidade de compreender, mesmo que de forma lúdica, como se estabelecem as diferenças sociais, econômicas e culturais no seu espaço de vivência. Ainda, desenvolve de forma crítica o seu pesar sobre as diferenças, resignificando seu agir e entendendo sua realidade. Segundo Gadotti (1992, p.54):

A diversidade cultural é a riqueza da humanidade. Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua. Por isso, a escola tem que ser local, como ponto de partida, mas tem que ser internacional e intercultural, como ponto de chegada. [...] Escola autônoma significa escola curiosa, ousada, buscando dialogar com todas as culturas e concepções de mundo. Pluralismo não significa ecletismo, um conjunto amorfo de retalhos culturais. Significa sobretudo diálogo com todas as culturas, a partir de uma cultura que se abre às demais.

O papel da escola vai muito além de um espaço de construção de conhecimento, historicamente pode ser entendida como um espaço de construção social, onde diferentes culturais se encontram, onde debates se materializam. Por isso é fundamental que seja um lugar aberto para todos em suas diversidades e peculiaridades. Está assertiva também é compartilhada por Gusmão (2003, p.94) quando evidencia que:

[...] a escola, mais que um espaço de socialização, torna-se um espaço de sociabilidades, ou seja, um espaço de encontros e desencontros, de buscas e de perdas, de descobertas e de encobrimentos, de vida e de negação da vida. A escola por essa perspectiva é, antes de mais nada, um espaço sociocultural.

A partir desta perspectiva entende-se que à Escola Municipal de Ensino Fundamental Bem Viver Caúna, possui significativo papel tanto na elucidação das questões socioculturais, assim como as diretamente relacionadas a educação do campo e a valorização da cultura do povo do campo a partir de suas peculiaridades.

O fechamento das escolas do campo

A Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC) vem ao longo dos anos fechando escolas em todas as cidades do estado, a principal justificativa utilizada seria a diminuição da taxa de natalidade, fenômeno este que ocorre não só no RS mas em todo o Brasil (SEDUC, 2018). Ainda segundo o SEDUC nos últimos 15 anos, houve uma queda de 40% de educandos na rede estadual de ensino, equivalendo uma redução de 1, 5 milhão para 900 mil educandos, com esse fato o governo justifica os recorrentes fechamentos de escolas tanto das localizadas em zonas urbanas como rurais.

Em relação as escolas do campo, de acordo com dados do Censo Escolar e do Observatório do Desenvolvimento Regional (OBSERVADR, 2018) da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), entre os anos de 2012 e 2016, ocorreu um fechamento maior de escolas na região Noroeste do Rio Grande do Sul. Neste período, 62 escolas deixaram de funcionar na região, o que representa 19% numa comparação estadual.

Somente no município de Gramado Xavier/RS, sete (7) das treze (13) escolas, foram fechadas em 2016 por meio de Decreto Executivo da prefeitura do mesmo município (OBSERVADR, 2018). Bem como, ainda

segundo o censo, em todo o território gaúcho de 2003 a 2016, cerca de 2.220 (50%) escolas rurais tiveram suas portas fechadas.

Apesar do acesso à escola do campo ser direito amparado as pessoas que residem no campo pela Lei 12.960 de 27 de março de 2014, muitos educandos da zona rural, mediante o fechamento das escolas do campo, precisam se deslocar para estudar na cidade. A Lei não prevê maiores sanções, ficando circunscrito apenas a dificultar tal prática.

Na elaboração e implementação das políticas públicas para a educação do campo deve-se considerar minimamente a diversidade de sujeitos e culturas existentes no campo, a consolidação de uma educação de qualidade, voltada para o sujeito do campo e uma estrutura adequada para estes educandos que vivem nas zonas rurais. Mas o que se vê são escolas nucleadas, fruto das escolas multisseriadas.

As escolas nucleadas se concentram em comunidades centrais em determinadas regiões dos municípios e comportam um número relativamente alto de educandos oriundos das comunidades do campo. Muitas dessas escolas carecem de estrutura mínima para atender esses educandos, portando apenas salas de aula, refeitório insuficiente, educadores muitas vezes sem a formação adequada, dificuldades com abastecimento de água potável, difícil acesso à internet, entre outros.

O deslocamento percorrido pelos educandos também deve ser considerado, haja vista, que estes chegam a ter mais tempo de viagem da casa para a escola e vice-versa, do que de aula, propriamente. Ou seja, deixando em planos muito inferiores as possibilidades de aprendizado real desses educandos.

Vários argumentos são utilizados como prerrogativas pelos governos, tanto estaduais quanto municipais, para o fechamento das escolas do campo entre os mais evidentes estão: reduções de taxa de natalidade, a diminuição dos gastos e custos com professores pelo difícil acesso, com o transporte, custos com alimentação, estrutura, entre outros.

Seguindo este cenário, no dia 03 de maio de 2018 em Caúna a única escola estadual da comunidade estava com previsão de fechar, pelo seu número reduzido de educandos. Contudo, pela luta da comunidade juntamente com a SMECE de Três de Maio/RS a proposta foi aprovada e a escola nos dias atuais funciona com o propósito vinculado ao projeto de desenvolvimento sustentável, por meio da produção livre de agrotóxicos em que os educandos podem desenvolver atividades práticas, como cultivo de alimentos e cuidados com a criação de animais.

Portanto, a partir do contexto apresentado, salienta-se que a luta em prol da educação do campo, é uma luta continua em busca de uma educação digna e de qualidade aos sujeitos do campo.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Algumas palavras sobre a cultura e a educação. In: ROCHA, G. & PEREIRA, S. T. **Antropologia & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma política nacional de educação do campo**. Caderno de Subsídios, Brasília, DF, 2003.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Cap. 5

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessário a Prática Educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FERNANDES, B. M.. Diretrizes de uma caminhada – construindo a Educação do Campo. In: Miguel Arroyo, Roseli Caldart, Mônica Molina. (Org.). **Por Uma Educação do Campo**. 1ed.Petrópolis: Editora Vozes, 2004, v. 1, p. 133-146.

GADOTTI, M. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992. p. 23.

GOMES, Angel Perez. **La cultura escolar em lá sociedade neoliberal**. 1 ed. Madrid: Morata, 1998

GOMES, Nilma Lino. Educação e Diversidade Étnocultural. In: RAMOS, M.; ADÃO, J. M.; G. M. N.(Org.) **Diversidade na Educação**: Reflexões e experiência. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003, p. 67-77.

GUSMÃO, N. M. M. de. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, N. M. M. de (Org.). **Diversidade, cultura e educação**: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003. p. 83-105.

LIBÂNEO, J. **Organização e gestão da escola: teoria e pratica**. São Paulo: Alternativa, 2004

LIMA, Elvira Souza. **Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos**. São Paulo: Saperatas, 1997.

MOLINA, M.C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 133-145.

MCCARTHY, Cameron, (1998). **The uses of culture: education and the limits of ethnic affiliation**. New York: Routledge.

NUNES, Flaviana Gasparotti. Interculturalidade e o papel da escola na atualidade: reflexões a partir do filme Entre os muros da escola. **Scielo**, Campinas - SP, v. 22, n. 3, set./dez. 2011.

OLIVEIRA, MARY CARNEIRO PAIVA. Educação do campo: concepção, contribuições e contradições. **Espaço Acadêmico**, [S.L], v. 12, n. 140, jan. 2013.

ONU. **Comitê Social, Humanitário e Cultural da Assembléia Geral. Declaração dos Direitos da Criança**. Disponível em www.onu.org.

PORTAL TURRA. **História de Três de Maio**. Disponível em: <http://www.portalturra.com.br/arquivos/500/conte%3%bados/30/hist%3%b3ria%20de%20tr%3%aas%20de%20maio_247k.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2018.

SÁ, L. L. Z. R. & Reis (2001). Pedagogia Diferenciada – Uma forma de aprender a aprender. **Cadernos do CRIAP**, n.º 19. Asa Editores, Porto.

SEDUC. **Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul.** Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/inicial> Acesso em: 19 de março de 2019.

OBSERVADR. **Observatório do desenvolvimento Regional.** Disponível em: http://www.unisc.br/site/observadr/pages/producao_tecnica_cientifica.html Acesso em: 19 de março de 2019.

QUEIROZ, João Batista Pereira De. A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo. **NERA**, Presidente Prudente, n. 18, p. 37-46, jan./jun. 2014.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** São Paulo: Cia das Letras, 1995. p. 20.

SOUZA SANTOS, B. de; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SOUZA SANTOS, B. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 13-59.

UNESCO. **Recomendação Sobre a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular** (1989). Paris. Disponível em: <https://ich.unesco.org/doc/src/00009-PT-Brazil-PDF.pdf>

Educação Ambiental: uma prática para além da sala de aula

Pedro Valdir da Conceição⁶⁷

Cauana Peyrot Conceição⁶⁸

Liziany Müller⁶⁹

Cíntia Moralles Camillo⁷⁰

Janete Webler Cancelier⁷¹

Introdução

O presente artigo é resultado de um projeto de pesquisa desenvolvido a partir de uma proposta didática da Disciplina de Seminário Integrador II do curso de Licenciatura em Educação do Campo oferecido pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Desenvolveu-se o projeto em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) localizada em um assentamento de trabalhadores sem-terra-MST (Assentamento Ceres), no município de Joia (RS).

Acredita-se que a escola sempre foi e será o melhor lugar para formação do ser humano. Nesse sentido, entende-se esse espaço como privilegiado, de valorização, reconstrução e formação de novos saberes. Visando aproveitar melhor a oportunidade de trabalhar as questões

⁶⁷ Especialista em Gestão Escolar, UFRGS. Especialista em Ensino de Filosofia no Ensino Médio, UFSM. Especialista em Mídias na Educação, UFSM.

⁶⁸ Mestranda em Educação nas Ciências, UNIJUI.

⁶⁹ Doutora em Agronomia, UFSM.

⁷⁰ Doutoranda em Ciências da Educação, UFSM.

⁷¹ Doutora em Geografia, UFSM.

ambientais, propôs-se a desenvolver o projeto intitulado por: Educação Ambiental: um estudo para além da sala de aula.

Numa sociedade ao qual visa atender aos interesses de um sistema econômico capitalista, embasado na obtenção do lucro a qualquer custo, a problemática ambiental foi ignorada por muito tempo. No entanto, discussões existentes sobre o referido assunto, nos últimos anos, têm envolvido as diversas áreas do conhecimento em debates, buscando a melhor maneira de abordar o tema, pertinente ao exposto percebe-se práticas inadequadas em relação aos cuidados com o meio ambiente diariamente, tanto com coletas de lixos como com pequenos manuseios de dejetos que deveriam receber o descarte correto.

Nesse sentido apropriou-se do estudo de caso em virtude de constatar que seria a mais adequada no sentido de aliar teoria e prática na aplicação da proposta pedagógica, possibilitando incluir os materiais impressos e audiovisuais para o desenvolvimento teórico e nos apropriarmos da prática na construção da composteira, contando com o envolvimento dos alunos.

Assim, esta pesquisa objetivou identificar os problemas ambientais na escola do campo Conquista Dezesesseis de Outubro, realizado com os alunos do 5º ano, buscando a conscientização dos alunos por meio da construção de uma compostagem para reutilização do lixo orgânico produzido na escola.

Educação do Campo no Brasil

O campo é um local de trabalho, de vida, de cultura, de produção de conhecimentos, de subsistência. A educação do campo surge nesse âmbito em meio aos movimentos sociais no final do século XX, visando uma melhor qualidade de vida aos sujeitos e a valorização dos mesmos no espaço social onde vive.

Segundo Fernandes et al. (2004, p. 25) Educação do Campo é:

A utilização da expressão campo tem o intuito de propiciar uma reflexão sobre o sentido do atual trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. No final dos anos de 1990, a proposta educativa construída pelo Movimento Sem Terra (MST) passa a ser discutida no âmbito das reflexões sobre a Educação do Campo com o propósito de conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais.

A Educação do Campo se articula a um projeto político sustentável de desenvolvimento local a partir dos interesses e necessidades dos povos que vivem no local. O que caracteriza os povos do campo é a sua relação com a natureza, com a maneira de lidar com a terra, fazendo-a produtiva, dos valores, do culto as festas e a valorização da comunidade local, bem como a celebração pela colheita, fruto do suor de seu trabalho e a relação com a terra.

O homem não só se adapta ao mundo, como também o transforma. Essa transformação ocorre em dois níveis: em primeiro lugar no nível da interação do homem com a natureza e como ser da natureza, modificando o ambiente natural com o uso de ferramentas. Ocorre também no nível da consciência, da interação comunicativa entre os indivíduos e sua organização social (SCHELLING, 1991, p.32)

E nessa interação do homem como sujeito social o ambiente onde vive com a sua cultura que o mesmo se modifica, se adapta ao ambiente, bem como se transforma como sujeito do campo. A Educação do Campo é o contraponto a educação rural que via o campo como local de atraso e de pouco desenvolvimento, ela valoriza essa prática como capaz de ajudar no desenvolvimento do sujeito, na sua formação trabalhando e transformando-se como sujeito social de valor enfrentando o sistema capitalista que o oprime.

No Brasil foi em meados dos anos 80 que a Educação do Campo se consolida, surgindo a partir dos movimentos sociais, em especial do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) nos assentamentos da Reforma Agrária com a construção de escolas. Nesse momento, o movimento entendia que só a terra não seria suficiente para contemplar as demandas, precisava então, ter escolas com educação baseada na realidade do povo assentado e acampado da época.

Nesse sentido, as escolas itinerantes davam conta da demanda, eram escolas que acompanhavam o deslocamento das famílias sem-terra, com professores do próprio acampamento. Conforme Dal Ri e Vieitez (2004, p. 44) “nesse campo de preocupações inserem-se os

esforços pedagógicos do MST surgindo formulações tais como: a educação para a cidadania; a formação de consciência crítica; o cultivo dos valores humanistas e várias outras”.

Dentro dos assentamentos sempre se pensou em uma Educação do Campo com uma proposta voltada para a formação de sujeito crítico em condições de intervir na realidade e contribuir com a sociedade. Acredita-se que é na escola que a educação se completa e desenvolve-se.

Quanto a educar na realidade Freire (2011, p.15) diz que:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reaccionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido, ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos.

Em contraponto as práticas utópicas e pela garantia de uma educação destinada as Escolas do Campo, surgem às políticas públicas com a finalidade de contemplar uma educação mais justa para os sujeitos do campo, porém, estas ainda apresentam algumas dificuldades de

implementação em relação as práticas pedagógicas para promoção dos sujeitos do campo. Mesmo que o cenário atual, socioeconômico não mostre boas perspectivas de futuro é a cultura que nos liga a terra, as lutas pelos direitos humanos e sociais.

Portanto, foi desde a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes para a educação - LDB) que reconhece a diversidade sociocultural, o direito à igualdade e as diferenças em relação aos sujeitos do campo. Essa Lei estabelece que os sistemas de ensino devem promover adequações do ensino as peculiaridades da vida rural e de cada região, adequando o calendário escolar as fases agrícolas e as condições climáticas. Permitindo também que as escolas do campo tenham uma “organização da formação em espaços e tempos diferenciados, contribuindo significativamente com a formação do jovem educando” (CAMILLO e MEDEIROS, 2018, p.197).

Educação Ambiental nas Escolas do Campo

A Educação Ambiental no âmbito escolar, surge por força de legislação com objetivo de assumir o papel de transversalidade da educação. Nesse sentido, a educação ambiental não nasce fora de um contexto social e político onde os alunos vivem e produzem cultura juntamente com a sua família, tendo o meio ambiente lugar de vida, de transformações naturais e de produção de cultura.

Enquanto saber que, por força das políticas públicas implementadas no Brasil precisa ser trabalhada na

escola enquanto tema transversal, entendida a partir desta compreensão, ganha contornos políticos e assume papel transformador, uma vez que compreender a Natureza como totalidade na qual o próprio ser social está inscrito, é compreender que as relações materiais de produção da vida social desenvolvem-se como relações materiais de produção da própria natureza, ou seja, que há uma relação dialética entre o desenvolvimento das relação de produção humanas e o desenvolvimento da natureza não-humana. (BIGLIARDI e CRUZ, 2012, p.324)

Na relação do ser humano com a natureza gera resíduos, aos quais provocam grandes desastres ecológicos, sociais e ambientais, além do grande desconforto para população, quando não é dada atenção necessária para o destino correto. Com isso acaba gerando lixo, deixando de ser resíduos, pois, acreditamos que resíduos são reaproveitáveis, diferente de “lixos” ao qual consideramos o descarte de materiais inadequados em locais impróprios ao qual apenas irá gerar problemas socioambientais.

Toda a atividade humana ou animal gera resíduos, e estes podem ser aproveitados para a manutenção da vida. A geração desses resíduos passa a ser problema quando for em quantidade e qualidade tal que impeça o desenvolvimento harmônico dos seres vivos em dado ecossistema e já vem preocupando os homens há milhares de anos, em função das epidemias de doenças surgidas pela contaminação de águas. (ADEDE e CASTRO, 2003, p.94)

A concepção de meio ambiente se fundamenta no conhecimento e na consciência, na atividade política e no desenvolvimento de uma nova economia, registrando-se na evolução do tempo. Para Leff (2005) toda a problemática ambiental envolvendo diversos conhecimentos e expondo a real necessidade de se pensar em um método de interdisciplinaridade se faz necessário por se viver em um mundo globalizado.

Em conformidade com Pelicioni (2005, p. 596, 597) afirma que Educação Ambiental é:

Um processo de mudança e de formação de valores, bem como de preparo de exercício da cidadania, constitui-se em um conjunto de ideias contrárias às ideias prevalentes no sistema social atual, contrárias às ideias de egoísmo e de individualismo, a favor da transformação social com ética e com democracia. É uma luta a favor, portanto, de novas ideias e de valores éticos, em que deve prevalecer a melhoria da qualidade de vida para todos.

Porém, para Barbieri (2011, p.55-56) os objetivos da Educação Ambiental de acordo com a Carta de Belgrado são:

1. Conscientização: contribuir para que indivíduos e grupos adquiram consciência e sensibilidade em relação ao meio ambiente como um todo e quanto aos problemas relacionados com ele. 2. Conhecimento: propiciar uma compreensão básica sobre o meio ambiente, principalmente quanto às influências do ser humano e de suas atividades. 3. Atitudes: propiciar a aquisição de valores e motivação para induzir uma participação ativa na proteção ao

meio ambiente e na resolução dos problemas ambientais. 4. Habilidades: proporcionar condições para que os indivíduos e grupos sociais adquiram as habilidades necessárias a essa participação ativa. 5. Capacidade de avaliação: estimular a avaliação das providências efetivamente tomadas em relação ao meio ambiente e aos programas de educação ambiental. 6. Participação: contribuir para que os indivíduos e grupos desenvolvam o senso de responsabilidade e de urgência com relação às questões ambientais.

Pertinente ao assunto, a Educação Ambiental tem como principal objetivo a produção de um novo saber sobre o meio ambiente, no qual a natureza seja valorizada e preservada, construindo uma nova cultura, a partir da forma que as pessoas se utilizem apenas do necessário de recursos naturais para subsistência, por meio da sustentabilidade, mantendo um equilíbrio ambiental.

Na contemporaneidade existem inúmeros problemas surgindo pelo mal planejamento em relação ao meio ambiente, e, assim, percebe-se a necessidade de construir um novo saber ambiental, o qual tenha como princípio a valorização do meio e da vida.

A relação que o homem exerce com o meio ambiente é de posse, ou seja, o ser humano se considera dono dos recursos naturais, tendo consigo o poder de manipulação de recursos. Através dessa atitude está conseguindo destruir a natureza, criando um desequilíbrio transformando e alterando os organismos da natureza, vindo à degradação.

Não é somente as grandes cidades que sofrem com a produção desenfreada de resíduos, nas áreas de apropriação rural também ocorre a produção de resíduos, não na mesma dimensão, mas existem outras formas de poluição tais como: o uso de agrotóxicos ou venenos, derrubadas de matas, assoreamento de rios, lagos, vertentes, caça de animais, entre outros fatores.

A tomada de consciência produzida juntamente aos alunos, relativas à preservação, conservação e valorização dos recursos naturais, terão como ponto principal a construção dos mesmos princípios de família, sendo uma das atividades, o compartilhamento do conhecimento para os pais e demais familiares, proporcionando uma interação entre todos.

Nesse sentido Bel (2010, p.12) expõe em relação a mudança de comportamento:

As mudanças devem ocorrer em nossos movimentos em relação a nós mesmos, aos outros e ao mundo. Cada gesto nosso tem repercussões sobre todo o planeta. Cada gesto nosso, precisa ser consciente. Ele reflete nossa maneira de pensar e, então, é o que precisa ser modificado. O quadro que temos hoje é resultado de milênios de histórias. As mudanças serão, portanto, pequenas e gradativas.

Nesta perspectiva, a escola deve propor atitudes favoráveis a preservação do meio ambiente, buscando a construção de uma nova visão de educação, ou seja, uma educação socioambiental, que interaja com as demais áreas do conhecimento, potencializando a

conscientização de que o meio ambiente é primordial para todas as formas de vida no planeta terra.

Os estudos referentes ao funcionamento do meio ambiental são bastante complexos, mas com dedicação e união de todos é possível compreender a dimensão da importância de aprender a lidar de forma correta com a natureza. A partir do momento que se percebe que tudo está interligado ao meio natural, se torna possível desenvolver uma nova fórmula de usufruir da natureza, cuidando, protegendo e se comprometendo com o meio ambiente de forma responsável.

Diante dessa dimensão percebe-se que muitos são os desafios, e muitas as questões de Educação Ambiental que devem ser compreendidas e refletidas, a Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (1988, p.46) definiu Educação Ambiental como: "aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem a suas próprias necessidades".

Neste sentido compreende-se melhor o quanto tem-se que buscar o equilíbrio entre a natureza e o homem, e que segundo Loureiro (2004) e Sauvé (2005), a Educação Ambiental é capaz de promover mudanças individuais e coletivas, no sentido de uma abordagem crítica e de desenvolvimento de dinâmicas sociais.

Assim, compreende-se a partir de (CALDART, 2005) que a Educação do Campo está alicerçada e vinculada com sujeitos sociais, e que além de tudo é atravessada pela formação humana. Aqui a educação

do campo vem dialogar com a realidade dos camponeses, do trabalho do campo e na construção de uma educação para o povo do campo.

O Assentamento Ceres

No ano de 1995 um grupo de agricultores sem-terra querendo oferecer condições mais dignas as suas famílias resolveram acampar num acampamento do MST, cujo sua formação inicial foi na cidade de Palmeira das Missões/RS. Passado algum tempo, muitos de seus integrantes foram sendo assentados em áreas de terras, e o mesmo foi enfraquecendo. Então resolveram se juntar na cidade de Júlio de Castilhos/RS com o acampamento que lá existia e, que também já havia enfraquecido por muitas famílias já terem sido assentadas.

Após algum tempo, a área de terra do assentamento Ceres também no Estado do RS ao qual vinha em negociação entre a Viação Aérea Rio-Grandense (VARIG) com o Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), acabou sendo comprada pelo órgão. Em seguida, o acampamento Ceres recebe 114 famílias vindas de várias cidades do RS as quais foram contempladas com lotes de terras por meio de sorteio.

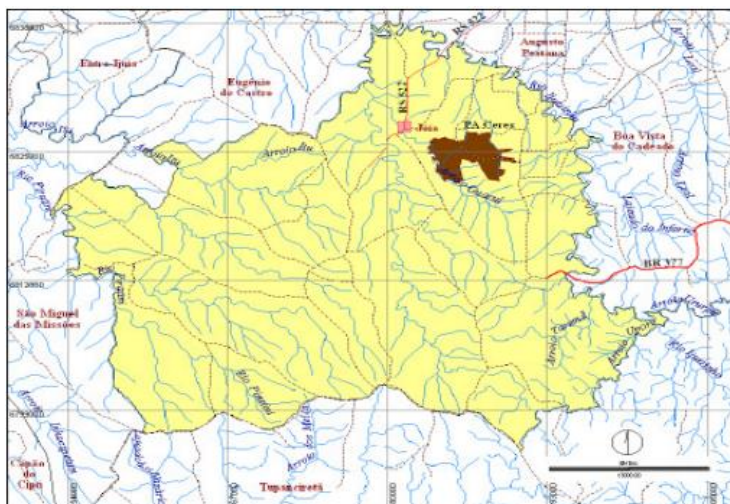
Das famílias contempladas, 4 foram de funcionários que trabalhavam na empresa da Varig no momento da efetivação da compra. No mês de dezembro de 1996, muitas das famílias sorteadas chegaram no assentamento para cuidar de suas terras.

Para legalização da reserva, a qual consta com uma área aproximadamente de 326 hectares de mata nativa, o INCRA realizou a

readequação dos lotes. Foi usado da negociação do Incra com as famílias, visto que, dos 46 lotes vistoriados, 38 destes ocupavam parte da mata nativa com uma média de 5ha. Assim, os lotes foram reformulados e houve a compensação em outro local. A readequação contou numa área de aproximadamente 200 hectares que pertencia a uma antiga cooperativa dos assentados e também com a extinção de alguns lotes, reconduzindo as famílias para essa área.

A regularização do assentamento atende ao Código Florestal Brasileiro, que determina que pelo menos 20% da sua área devem ser de reserva legal, necessária ao uso sustentável dos recursos naturais, à conservação e reabilitação dos processos ecológicos, à conservação da biodiversidade e ao abrigo e proteção de fauna e flora nativas. (INCRA, 2008, p.1)

Figura 3- Mapa do Assentamento Ceres- Fonte: INCRA – RS. Relatório Ambiental do Projeto



Assentamento Ceres. Porto Alegre, INCRA, 2007

E.M.E.F Conquista Dezesesseis de Outubro: Uma trajetória de Lutas e Conquistas: do passado ao presente

A necessidade de avançar na conquista da terra e de fazer do assentamento um lugar para viver com dignidade levou o MST a ampliar a sua luta, assumindo um grande compromisso com a educação. A escola do campo Conquista Dezesesseis de Outubro já se faz presente no Assentamento a 18 anos, fazendo com que suas crianças e jovens da comunidade recebam uma educação de qualidade e esperança de um futuro digno.

No ano de 1997 é formada uma comissão de pais para debater com o executivo sobre a necessidade de construir uma escola na localidade. No mesmo ano, surge o projeto de lei para construção da mesma. Em 1999 a escola é inaugurada e recebe o nome de Conquista Dezesesseis de Outubro devido essa ser a data do sorteio das famílias para a área no Assentamento Ceres. Além, dessa ser a data do sorteio, ainda ligou as reivindicações como uma conquista.

Tendo a citada portaria em vigor pelo decreto de criação nº1524, de 06 de agosto de 1999, teve início as atividades de construção da escola, no ano de 1998 os alunos que por hora estudavam em outra escola que não era no Assentamento, retornaram as suas bases, onde continuaram seus estudos numa casa de madeira adaptada com duas salas disponíveis para realização das aulas, conforme Figura 1 e Figura 2.

Figura 1 – Atividade na casa de madeira que serviu de Escola do Campo no Assentamento Ceres



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Figura 2 – Alunos na casa de madeira que serviu de Escola do Campo no Assentamento Ceres



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

No ano de 1999, mais precisamente no mês de agosto foi inaugurado o prédio da escola que contava inicialmente com um conjunto de banheiro, uma cozinha, uma secretaria e quatro salas de aula. No começo do ano 2000, iniciou-se as atividades com alunos na escola nova. A princípio foram 4 turmas que iniciaram as atividades na escola, sendo da 1ª a 4ª série.

A escola conta hoje com 94 alunos matriculados de pré-escola, Ensino Fundamental de Oito Anos – 8ª série, Ensino Fundamental de Nove Anos – 1º Ano ao 8º Ano. Atuam hoje na escola 13 educadores/as e quatro serventes.

Para tanto a escola busca promover ao aluno acesso ao conhecimento sistematizado, a produção de novos conhecimentos partindo da realidade local, relacionando à educação do campo. Preocupar-se com a formação de cidadãos e cidadãs conscientes, críticos/as e participativos na sociedade que estão inseridos.

Sendo assim, compreende-se o campo como lugar de vida, de alegria, ou seja, um projeto de sociedade que rompa com as barreiras das desigualdades socioeconômicas e culturais, um projeto de desenvolvimento também político educacional, permeado por valores de justiça, solidariedade, equilíbrio ecológico e fundamentalmente, promotor da cidadania ativa e da qualidade de vida.

Procedimentos da pesquisa

Quanto a concepção está pesquisa é um de estudo de caso de cunho qualitativo. Segundo Hartley (2004, p. 323), o estudo de caso tem

como objetivo “fornecer uma análise do contexto e processos que iluminam as questões teóricas que estão sendo estudadas”. Já Collis e Hussey (2005), consideram estudo de caso como uma metodologia compreendida no paradigma fenomenológico das ciências sociais, uma vez que tende a produzir dados qualitativos, tratando da realidade como uma projeção da mente humana.

As ações didáticas ocorreram na escola do campo Conquista Dezesesseis de Outubro no Assentamento Ceres/RS, em uma turma de 5º ano, com 8 alunos com média de 11 anos de idade.

As atividades com os alunos foram divididas em dois planos didáticos com 4 tempos de aulas, onde cada aula equivale a 4 horas cada, teórica e prática simultaneamente, com:

- Teórica por meio de materiais impressos e uso de equipamentos audiovisuais;

- Construção de uma composteira para reaproveitar os resíduos orgânicos retirados da cozinha escolar com a finalidade de transformar em adubo orgânico para uso na horta, pomar e jardim escolar.

A experiência com os alunos

Procurou-se destacar para os alunos a importância da separação dos resíduos, salientando-se a conscientização de que a natureza é muito rica e capaz de transformar aquilo que se considera lixo em um adubo orgânico muito rico em nutrientes para uso em plantas.

Na primeira aula, por meio da teoria, foi possível sensibilizar os alunos para uma postura crítica diante de situações concretas, observadas com relação a problemática do lixo nos entornos e dentro do

ambiente escolar, bem como o destino que os mesmos recebem. Após os alunos foram convidados a andar pelas dependências internas e externas da escola para verificar como está sendo o tema lixo na escola. Após, os alunos assistiram o vídeo “Lixo Nosso de Cada Dia”, disponível endereço eletrônico: https://www.youtube.com/watch?v=fR_JTGiAuiA para então levar o aluno a refletir sobre o assunto levando em conta a realidade onde vivem.

A seguir, encaminhou-se os alunos para a cozinha da escola, com a finalidade de analisar a lixeira para ver o que era descartado e se poderíamos usar de reaproveitamento na composteira. Toda essa prática busca o despertar para uma nova consciência de preservação, de redução e de reaproveitamento de materiais recicláveis, antes considerados lixo.

Na segunda aula, debateu-se sobre o exagero de lixo doméstico e coletivo que a humanidade produz todos os dias e qual o destino que estes possuem? Será que o lixo não pode ser reutilizado, vindo a diminuir os impactos ambientais, e, ainda gerando renda para família? A importância da destinação correta do lixo e o tratamento adequado para o lixo orgânico. Com estas indagações, acredita-se que pode-se elevar a consciência socioambiental dos alunos.

Na terceira aula, retomou-se o que foi trabalhado na aula anterior, visando o trabalho prático da construção de uma composteira com aproximadamente 1 metro de comprimento, 1 metro de largura e 0,5 de altura, conforme Figura 3; para a produção de adubo orgânico visando ser utilizado na escola.

Figura 3 – Composteira construída



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Ao construir a composteira deu-se de conta que automaticamente houve a reciclagem de matéria orgânica, por meio de pedaços de zínco e de madeiras para construção da mesma. Assim, reaproveitou-se os materiais citados, o que acreditamos sermos coerentes com a proposta de atividade desenvolvida no projeto.

Para o projeto, solicitou-se para os alunos trazerem restos de cascas e outras matérias orgânicas de suas propriedades, para ser usado na composteira. Bem como, para a montagem da mesma, os alunos limpavam o pátio da escola, colhendo folhas.

Na montagem da composteira primeiramente os alunos colocaram uma camada de folhas, logo após uma camada de matéria orgânica, ou seja, cascas, restos de frutas, aboboras apodrecidas e esterco de galinha; materiais estes que foram trazidos pelos alunos de suas propriedades, conforme Figura 4.

Figura 4 – Montando a composteira



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Para complementar o estudo, no último encontro, propôs-se que os alunos registrassem o experimento, para tanto pediu-se:

- Em duplas construa uma tabela e registre os dados do experimento, com uma coluna disponível para as datas das observações;
- Anote a temperatura inicial;
- Anote a quantidade de resíduos depositados na composteira;
- Fazer a leitura da temperatura semanalmente, se possível no mesmo horário por 2 semanas;
- Anotar as mudanças identificadas na composteira;
- Observe se o composto está com a temperatura estabilizada, ou seja, temperatura igual à do ambiente, além disso, apresenta-se quebradiço quando seco, moldável quando úmido, não atrai moscas e não tem cheiro desagradável;

- Quando terminar o experimento, o composto tem o objetivo de ser utilizado na horta escolar.

Como resultado da ação didática, lançou-se aos alunos e professora da turma, o desafio de dar segmento a atividade realizando as observações como a medida de temperatura ambiente e o processo de formação do adubo orgânico. Porém, o mais importante, não é o resultado da transformação da matéria orgânica, mas a formação da consciência socioambiental nos alunos, estendendo para sua família, através do reaproveitamento.

Agradecimentos

Agradecemos em especial, a UFSM, através da disciplina Seminário II, por nos proporcionar o desafio de atuarmos na prática com o tema reciclagem, tão atual e ao mesmo tempo ainda desafiador. Agradecemos a escola do campo EMEF Conquista Dezesesseis de Outubro do Assentamento Ceres e a professora regente da turma de 5º ano por nos proporcionar a interação necessária com os alunos, para que o projeto se desenvolvesse.

Referências

ADEDE Y CASTRO, João Marcos. **Resíduos perigosos no direito ambiental internacional** – sua internalização nos países do Mercosul. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 2003.

BARBIERI, Jacobi. Desenvolvimento sustentável e educação ambiental: uma trajetória comum com muitos desafios. **Rev. Adm. Mackenzie**, V. 12, N. 3 p. 51- 82, São Paulo, SP Maio/Jun.2011

BEI. Coleção Entenda e Aprenda. **Como Cuidar do Seu Meio Ambiente**/Coordenação Projeto editorial e gráfico BEI Comunicação; 3ªed.rev. e atual. São Paulo: Bei Comunicação, 2010.

BRASIL. **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas** (Cadernos Secad 2). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), 2007.

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

_____. **Lei nº 9.394**. de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

CALDART, Roseli S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: **Educação do campo: identidade e políticas públicas- Caderno 4**. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação Do Campo”, 2005.

CAMILLO, C. M.; MEDEIROS, L. M. Pedagogia da Alternância: educador/monitor e práticas pedagógicas. In: David, C. de; Cancelier, J. W. (Org.). **Reflexões e Práticas na Formação de Educadores**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em Administração**: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CRUZ, R. G.; BIGLIARDI, R. V.; MINASI, L. F. Crise ambiental e crise do modo de produção: os limites sócio-metabólicos do capital. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, FURG - RS, v.30, jan./jun. 2013, p. 102-119. Disponível em <<http://www.seer.furg.br/remea/article/view/3571>> - Acessado em 19/06/2018.

DAL RI, Neusa Maria e VIEITEZ, Candido Giraldes. A Educação do Movimento dos Sem-Terra. **Revista Brasileira de Educação**. Maio /Jun /Jul /Ago 2004 No 26

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Por uma educação básica do Campo**. Texto-Base da Conferência Nacional. Brasília, DF: Ed. UnB, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed., São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

HARTLEY, J. Case study research. In. Catherine Cassel e Gilian Symon (Eds.), **Essential guide to qualitative methods in organizational research**. London: Sage, 2004

INCRA. **Reserva legal em Assentamento no Rs**. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/index.php/noticias-sala-de-imprensa/noticias/2270-incra-regulariza-reserva-legal-em-assentamento-no-rs>.

LEFF, E. Pensar a complexidade ambiental. In: LEFF, E. (Org.). **A complexidade ambiental**. São A complexidade ambiental Paulo: Cortez, 2005.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

PELICIONI, M. C. F. Educação Ambiental: evolução e conceitos. In: PHILIPPI, Arlindo Junior. **Saneamento, saúde e ambiente**: fundamentos para um desenvolvimento sustentável. Barueri, SP: Manole, 2005, p. 587-598.

SAUVE, Lucie. **Educação ambiental**: possibilidades e limitações. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, 2005.

SCHELLING, Vivian. **A presença do povo na cultura brasileira**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.

Entre o ensinar, cuidar e educar: o trabalho do professor pedagogo no século XXI

Weliton Martins da Silva⁷²

Introdução

O século XXI é marcado pela consolidação da globalização. De fato, desde as últimas décadas do século XX e com a chegada do novo século, cada vez mais a tecnologia se faz presente em nossa vida. As transformações acontecem numa velocidade assustadora, tornando-se difícil, acompanhá-las. O que era novo torna-se ultrapassado da noite para o dia. Neste mundo globalizado, facilmente, podemos acessar uma enorme quantidade de informações. As inovações tecnológicas permitem armazenar mais informações em espaços cada vez menores e, se não tomarmos os devidos cuidados, vamos ficando para trás. Neste contexto, muito se questiona sobre o papel da escola, em especial, sobre o papel do professor no cenário atual.

As transformações se instalam em todas as esferas da sociedade e trazem mudanças no mundo do trabalho exigindo novas formas de organização. No âmbito educacional, estas mudanças reivindicam uma formação sólida e integral, pautada no desenvolvimento de competências que articulem a relação entre a teoria e a prática do

⁷² Doutor em educação pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/RS, Licenciado em Geografia e Pedagogia, professor da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais.

professor, mas, sobretudo, que o capacite para a formação de uma nova geração que cresce impulsionada pela inovação tecnológica.

No entanto, faz-se necessário pensar que a inovação tecnológica e as transformações que movem o mundo globalizado são ditadas pela economia, e atingem severamente as políticas e os processos educacionais reproduzindo os interesses econômicos. Dessa forma, precisamos pensar sobre o papel do pedagogo no processo de formação das crianças nas séries iniciais da educação básica em uma sociedade em constante transformação. Para tal, o objetivo deste estudo é analisar as relações entre o ensinar, cuidar e educar no trabalho do pedagogo; professor da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental em um mundo em constantes transformações e avanços tecnológicos.

A escola, o professor e a tarefa de ensinar, cuidar e educar

Não há dúvidas de que a educação é um processo que ocorre em diferentes espaços, sendo a escola um dos espaços possíveis onde ocorre a educação formal. Devemos lembrar, que para os gregos, qualquer lugar onde eles pudessem se reunir para debater ideias, poderia ser denominado: escola. Somente na idade média a escola passou a ser o local que se frequentava para receber conhecimento e adquirir educação. Desde então, o mundo foi se transformando e nas últimas décadas estas mudanças alcançaram os mais diversos cantos do mundo em diferentes escalas. Hoje, as possibilidades de “conhecer” são as mais

diversas e, como determina o artigo 205 da Constituição Federal de 1988:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Depreende-se daí então, que a educação se constitui como um direito, bem como, um dever de todos, e refere-se a um processo de socialização e aprendizagem que faz parte do processo de desenvolvimento humano. Assim, a escola como espaço de socialização é um dos possíveis lugares onde podemos oportunizar a educação para nossas crianças, contribuindo para seu desenvolvimento, suas escolhas e para sua cidadania.

Sobre a formação de professores para atuar na educação básica é assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que determina:

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

A referência aos cursos de Licenciatura em Pedagogia é feita no art. 64, que diz:

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

Após a publicação e implementação da referida lei, muitos embates foram travados por entidades educacionais no que se refere à formação dos profissionais da educação e ao curso de pedagogia.

De acordo com as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, estabelecidas na Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 1/2006, estes, visam a

[...] formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do

campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (Resolução CNE/CP nº 1/2006).

A formação do licenciado em pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não escolares, que se tem a docência como base.

Libâneo (2001) esclarece que existe uma tradição da formação de professores no Brasil segundo a qual pedagogo é alguém que ensina algo.

O raciocínio é simples: educação e ensino dizem respeito a crianças (inclusive porque “peda”, do termo pedagogia, é do grego “paidós”, que significa criança). Ora, ensino se dirige a crianças, então quem ensina para crianças é pedagogo. E para ser pedagogo, ensinador de crianças, é preciso fazer um curso de Pedagogia. Foi essa ideia que permaneceu e continua viva na experiência brasileira de formação de professores (LIBÂNEO, 2001, p. 6).

Em uma sociedade em constante transformação, o pedagogo exerce papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Portanto, ele precisa estar preparado para lidar com os desafios do mundo contemporâneo, em especial, saber conciliar as diferentes formas de conhecer e aprender a elas oportunizadas.

O professor é o mediador desse encontro do aluno com os objetos de conhecimento. O professor introduz os alunos no mundo da ciência, da linguagem, para ajudar o aluno a desenvolver seu pensamento, suas habilidades, suas atitudes. Sem professor competente no domínio das matérias que ensina, nos métodos, nos procedimentos de ensino,

não é possível a existência de aprendizagens duradouras (LÍBÂNEO, 2001, p. 22).

A escola é o espaço de (con)vivências de crianças que nasceram, e que estão sendo educadas em um mundo globalizado, portanto, precisamos ser professores capazes de ensinar e desenvolver competências compatíveis com o mundo atual.

A concepção de ensino sempre esteve muito ligada ao trabalho do professor. No passado o trabalho de ensinar estava intrinsecamente ligado à transmissão de conhecimentos por parte do professor. Dessa forma, as crianças iam para a escola com o objetivo de aprender e o professor tinha como papel principal o trabalho de ensinar, neste contexto, ele era, o detentor do saber.

No pensamento de Paulo Freire (1996, p. 47), “Ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção”. Desta forma, não é tarefa do professor, dar respostas prontas, mas sim, proporcionar ao aluno condições de compreensão, permitindo que ele construa e dê um novo sentido ao conhecimento. Ao criar oportunidades para que o aluno questione, exprima suas opiniões, faça sugestões, ocorre a aprendizagem efetiva, isto, fará com que o mesmo, continue a buscar o conhecimento de forma mais autônoma.

Portanto hoje, o professor é um articulador do conhecimento e facilitador da aprendizagem do aluno.

A este respeito, Perrenoud (1999) afirma que:

Ensinar é fazer parte de um sistema e trabalhar em diversos níveis. Durante muito tempo, a cultura individualista dos professores incitou-os a considerar que seu ambiente começava na porta de sua sala de aula. Todavia, a complexidade atual obriga a tratá-los como membros de um grupo com um papel coletivo e a questionar seus hábitos e suas competências no espaço da equipe, do estabelecimento de ensino e da coletividade local, bem como no espaço propriamente pedagógico e didático. A organização da escolaridade em ciclos de aprendizagem e a emergência de outros dispositivos que enfraquecem o esquema fechado da classe também sugerem que o espaço didático e pedagógico é mais vasto que o face a face entre um professor e seus alunos. (PERRENOUD 1999, p. 06).

O que o autor nos mostra é que no passado, a tarefa de ensinar alunos tinha um caráter individualista. Na atualidade, o processo de ensinar precisa estabelecer conexões diversas. Portanto, o professor precisa cada vez mais estar aberto a novas formas e possibilidades para estabelecer diferentes relações na organização dos esquemas de trabalho de forma a conseguir resultados satisfatórios nos processos de ensino e aprendizagem.

O desenvolvimento do ser humano está diretamente relacionado ao processo educacional no qual ele está inserido em seus diferentes espaços. Na educação infantil o trabalho do professor está intensamente ligado com as concepções de cuidar e educar. No entanto, tais concepções, relacionam-se ao trabalho docente em qualquer nível de ensinos, como estabelece a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica:

Cuidar e educar iniciam-se na Educação Infantil, ações destinadas a crianças a partir de zero ano, que devem ser estendidas ao Ensino Fundamental, Médio e posteriores.

Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013, p. 17)

O pedagogo, professor da educação infantil cuida, educa e ensina oportunizando a criança as condições para que ela possa desenvolver suas capacidades e habilidades. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, educar significa:

Proporcionar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis da relação interpessoal e de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito social e cultural (1998, p. 24).

Nota-se que as situações propostas têm como objetivo o desenvolvimento e socialização da criança e se corretamente organizadas e planejadas comportam situações de ensino aprendizagem.

Ainda com foco na educação infantil, destaca-se o direito e a importância da brincadeira, que por sua vez, faz parte do universo da

criança. As brincadeiras nas suas mais diversas possibilidades, seja em casa, na rua, ou orientadas na sala de aula permitem a convivência com regras, desenvolvem o respeito, a autoconfiança, a cooperação, são, portanto, importantes ferramentas pedagógicas para o trabalho do professor. Educar, ensinar e cuidar, são processos que se complementam e devem ter como foco desenvolver nas crianças suas diversas potencialidades.

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidade. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos (RCNEI, 2001, p. 24).

É fundamental que o professor compreenda e valorize as dimensões presentes no seu trabalho necessário à construção de aprendizagens significativas para o desenvolvimento da criança. Segundo Kramer (2005), não é possível educar sem cuidar, porém,

O cuidado está pautado na necessidade do outro. Isso significa que quem cuida não pode estar voltado para si mesmo, mas deve estar receptivo, aberto, atento e sensível para perceber aquilo de que o outro precisa. Para cuidar, é necessário um conhecimento daquele que necessita de cuidados, o que exige proximidade, tempo, entrega. (KRAMER, 2005, p. 82).

Assim, faz-se necessário conhecer as necessidades do outro; olhar, escutar e saber compreender as necessidades da criança,

atendendo-as de forma adequada. Para tal, é preciso interessarmos-nos, sobre o que as crianças sentem, pensam, e conhecem sobre si e sobre o mundo.

Desafios para o trabalho do professor

Diversas pesquisas tem mostrado que na atualidade, o trabalho do professor, não tem sido uma tarefa fácil. Diversos fatores, dentro e fora da sala de aula dificultam o trabalho docente. Paralelamente aos grandes avanços tecnológicos do mundo globalizado, ocorrem também, transformações sociais que incluem mudanças de condutas e valores que afetam o trabalho docente.

Essa sociedade em constante transformação desafia o professor a buscar novos saberes, novas metodologias e estratégias de ensino. Dessa forma, um desafio que o professor precisa enfrentar relaciona-se a necessidade se investir em uma formação contínua. As mudanças exigem profissionais atualizados e competentes, preparados para lidar com diferentes situações, com o uso de novas tecnologias com crianças que aprendem por meio das mais variadas formas. O trabalho de ensinar, tem se tornado cada vez mais complexo. Sobre isto, Morais (1986) nos diz que:

Sem dúvida houve um tempo em que ensinar era muito menos complexo. A vida, em seu cotidiano, era muito mais comunitária e as salas de aula abrigavam, nas escolas, número muito menor de alunos. Além de tudo isso, as cabecinhas estavam menos

desarrumadas pelos meios de comunicação de massa, com sua transmissão de valores conflitantes (1986, p. 13).

O trabalho de planejamento do professor vai muito além do conhecimento do conteúdo proposto, envolve pesquisa, criatividade para tornar sua aula mais dinâmica e atrativa. Alguns desafios podem ser positivos, mas nem sempre, é dado ao professor as condições para acompanhar e desenvolver de maneira satisfatória o seu trabalho.

Ao professor, cada vez mais, lhe são atribuídas tarefas que não seriam deles. Muitos se queixam que existe um excesso de burocracia e que pouco tempo lhes sobra para ensinar as crianças, de forma a promover uma efetiva aprendizagem. Acrescente-se a isto, as múltiplas tarefas que o professor precisa desempenhar,

[...] ele é mesmo um professor, alguém cuja profissão é fazer aprender, ou um trabalhador social, um trabalhador de rua, um psicólogo, um grande irmão, um policial, um pai, um adulto complacente ou autoritário? O professor precisa, então, fazer malabarismos com uma multidão de papéis, o que necessariamente causa contradições diante do mandato principal: ensinar e fazer aprender (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 157).

Os autores discorrem ainda que, para os professores, hoje é muito difícil lidar com os alunos, pois, é constante a falta de respeito com as pessoas e também com o material escolar. E ainda deve se levar em conta, a falta de motivação e de concentração, a falta de estímulo da família e os problemas sociais e de saúde dos alunos. Muitas vezes os

docentes são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um “sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade, da constatação de que ensinar às vezes não é o importante” (OLIVEIRA, 2010, p. 24).

Outro aspecto importante na relação entre o cuidar, ensinar e educar crianças refere-se ao papel da família na educação e na participação da vida escolar. O trabalho do professor depende muito do trabalho que se faz em casa, “a família tem a responsabilidade de formar o caráter, educar para os desafios da vida, perpetuar valores éticos e morais” (CHALITA, 2004, p. 11). Assim, a criança reconhece na escola um espaço de aprendizagem, de socialização e de desenvolvimento da cidadania.

O processo de democratização e acesso ao ensino, trouxe benefícios a uma grande parcela da população, no entanto, a diversidade dos alunos, os processos de inclusão trazem também outros desafios para o professor. Diante de tanta diversidade, cabe ao professor tomar decisões difíceis como: avançar com os processos de ensino, ou desacelerar para que todos acompanhem; afastar ou integrar aqueles alunos que perturbam o bom andamento da turma. São decisões difíceis e que tem que ser tomadas em um dado momento, muitas vezes no calor de uma situação conflituosa.

Por exemplo, o professor tem de trabalhar com grupos, mas também tem de se dedicar aos

indivíduos; deve dar a sua matéria, mas de acordo com os alunos, que vão assimilá-la de maneira muito diferente; deve agradar aos alunos, mas sem que isso se transforme em favoritismo; deve motivá-los, sem paparicá-los; deve avaliá-los, sem excluí-los, etc. Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. Ora, essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem, de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos (TARDIF, 2002, p. 132).

Diversas pesquisas têm apontado à desvalorização profissional como um dos grandes desafios para os professores. Pois, ela envolve, questões salariais, condições de trabalho, a instabilidade e a necessária estabilidade; tudo isso, dentre outros fatores tem desmotivado o professor.

Considerações finais

As reflexões propostas tiveram como objetivo analisar as relações entre o ensinar, cuidar e educar no trabalho do pedagogo; professor da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental em um mundo em constantes transformações e avanços tecnológicos, cada vez mais o professor enfrenta dificuldades cotidianas para o desempenho de suas funções. Percebemos, no entanto, que o professor, mesmo diante das adversidades, permanece desempenhando papel fundamental na formação dessa sociedade em mudança.

Concebe-se aqui, que mesmo diante das adversidades, ensinar, cuidar e educar, são tarefas, que não se separam no trabalho cotidiano dos professores, em especial, da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental e são base das relações e processos educacionais.

Consideramos que o trabalho do professor, cada vez mais, tem se tornado mais difícil e complexo, pois, cada vez mais lhe são atribuídas funções que não deveriam ser de sua competência. Assim, questiona-se se realmente eles estão aptos a desenvolverem tais funções. Para que o professor desenvolva seu trabalho com qualidade, assegurando a efetiva aprendizagem de seus alunos é preciso que se tenha uma formação inicial sólida e que lhe seja propiciada as condições para sua formação continuada.

Diante do exposto, o professor pedagogo, sujeito responsável em seu trabalho, pela tarefa de cuidar ensinar e educar crianças na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental carece ser devidamente respeitado e valorizado. Enfim, os professores, em todos os seus níveis de atuação, precisam sim, de uma política consistente, que assegure a valorização social da profissão, permitindo-lhe o resgate pessoal e seu desenvolvimento profissional.

Referências

BRASIL. **Lei n. 9394/96**, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federal do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil/Ministério da Educação e do Desporto**, Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/ CP 01/2006**. Brasília: MEC/CNE, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CHALITA, G. **Educação: a solução está no afeto**. 12ª ed. São Paulo: Gente, 2004.

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

KRAMER, S. **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Revista Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>> Acesso em: 04 jul. 2018.

MORAIS, R. **O que é ensinar**. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a constituição política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Número Especial 1, p. 17-35, 2010.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**: convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

Metodologia do ensino de língua francesa em cursos de extensão no Brasil

Alexandre António Timbane⁷³

Segunda Cá⁷⁴

Israel Mawete Ngola Manuel⁷⁵

Considerações iniciais

As universidades realizam suas atividades tendo como base as três linhas: ensino, pesquisa e extensão. Há uma relação recíproca entre os três embora o ensino seja o que mais tem visibilidade. Os métodos de ensino, os papéis do professor e do aluno e os materiais didáticos evoluíram ao longo dos tempos e se adequaram às novas tecnologias. A política e o planejamento linguísticos têm influenciado no destino das línguas, por isso algumas línguas (principalmente as de origem europeia) aumentaram o número de falantes, mas outras (especialmente as línguas africanas, especificamente as línguas do grupo bantu e khoissan e as indígenas americanas) perderam um grande número de falantes e até porque muitas delas estão em vias de extinção (UNESCO, 2011). Desta forma é necessário repensar as línguas não oficiais para que sejam

⁷³ Doutor em Linguística e Língua Portuguesa, UNESP.

⁷⁴ Graduanda em Letras, UNILAB.

⁷⁵ Graduado em Humanidades, UNILAB.

revitalizadas por forma a que não possam desaparecer ao longo do tempo.

A língua francesa é uma das línguas europeias mais importantes no mundo, visto que a sua expansão no mundo tende a aumentar nas últimas décadas. Em 2014, haviam 273, 8 milhões de francófonos, segundo Wolff (2014), o que faz com que seja a quinta língua mais falada do mundo. A expansão se justifica pelo fato de ser língua oficial em diversos países do mundo especialmente em África onde a França teve colônias. O seu estudo abre caminho para o contato com outras culturas e outros povos. Aprender uma língua é ao mesmo tempo aprender a cultura dos seus falantes. Esta pesquisa resulta da experiência como professores nos cursos de extensão na Universidade Estadual Paulista (2011-2014), na Universidade Federal de Goiás (2016-2017) e na Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (2017-2018). A experiência acumulada torna-se cada vez interessante porque ensinar francês para brasileiros está carregado de experiências culturais.

É importante compreender que a língua é cultura e algumas traduções de francês para português brasileiro são contextuais. A expressão *petits amis* cuja a tradução literal é ‘pequenos amigos’ torna-se estranha para brasileiros, pois a tradução correta seria “amiguinhos.” Ensinar francês para brasileiros sendo africanos é um grande desafio porque a primeira dificuldade se centra na cultura que é diferente e a variedade usada pelos brasileiros como base para a aprendizagem do

francês. Aliás, o professor de língua estrangeira gerir os significados semânticos que o francês carrega ao chegar no português brasileiro por meio da tradução ou interpretação.

Muitos alunos chegam à sala de francês querendo ‘fazer o biquinho’ nos lábios como forma de demonstrar proximidade à variedade francesa. Isso é um mito. O ‘biquinho’ não resolve tudo, pois existem elementos mais profundos que permitem a intercompreensão entre os francófonos. O professor precisa deixar claro que ninguém falará como franceses que nasceram e cresceram debaixo de ‘La Tour Eiffel’. É preciso que o professor demonstre que mesmo o português brasileiro não é igual ao português europeu.

É necessário deixar claro desde o começo que a pronúncia certa é aquela que o sujeito se faz compreender usando as regras aceitas na língua. Por exemplo: Se pronuncio /tchia/ ou /tia/ não faz diferença nenhuma em português. Se falo ‘mata-bicho’ ao invés de ‘café da manhã’ ou ‘desjejum’ também não faz diferença em português, pois são duas formas de pronúncia (no 1º caso) e de escolhas lexicais do mesmo referente (no 2º caso) para uma mesma língua. Trata-se da variação. O português não é falado da mesma maneira na lusofonia. Assim, não seria exceção na língua francesa.

Nesta pesquisa, ao invés de usarmos o termo **aluno** (*élève* em francês) e **professor** (*professeur* em francês) usaremos os termos **aprendente** e **facilitador** respectivamente com o objetivo de desconstruir a ideia segundo a qual o aluno “é uma tábua rasa” ou “caixa

vazia” na qual um “mestre” ou “detentor do saber” joga conhecimentos. O aprendente chega na escola com uma gama de conhecimentos (obtidos na família, na sociedade, na cultura) que precisam ser sistematizados e organizados.

Com a dinâmica da sociedade, com a expansão dos meios de comunicação e tecnológicos, especialmente a *internet*, os aprendentes estão em contato com vários conhecimentos, daí que o aprendente de uma língua estrangeira não é uma tabua rasa. Day e Savedra (2015, p.562) apontam que a língua materna é o principal veículo de acesso ao conhecimento interno e externo à língua e, em sendo assim, “ela é também uma poderosa fonte de controle ideológico, um filtro de valores, de visões de mundo, de culturas, etc., através do qual o Estado exerce seu poder.”

Quem aprende uma língua estrangeira aprende a cultura de uma variedade dessa língua. O aluno tem uma cultura que é (por vezes) diferente da cultura de uma variedade da língua em estudo. Estamos sendo muito precisos ao falarmos da variedade de língua, pois aprender português com um professor português ou aprender português com um professor brasileiro você terá referências culturais de variedades bem distintas. Deve ficar clara a ideia de que há cultura do aprendente e há a cultura da língua alvo.

Olhando para o ensino de língua estrangeira no Brasil percebe-se que há muito que fazer, daí que se levanta a seguinte questão de partida: Se uma língua estrangeira abre as portas para o crescimento do

aprendente sobre o mundo qual seria a metodologia usada pelo facilitador para atender as demandas psico-pedagógicas da turma. Avançam-se as seguintes hipóteses: os professores não possuem uma formação adequada para a língua estrangeira; as metodologias não atendem as “necessidades” dos aprendentes; as políticas e o planejamento linguístico brasileiro pouco ou nada fazem para que o ensino de língua estrangeira seja de qualidade nas escolas fundamentais, médio e superior brasileiras.

O objetivo geral da pesquisa é de compreender a relação língua estrangeira e cultura da língua alvo trazendo ao debate exemplos ilustrativos de conteúdos que só podem ser compreendidos dentro da cultura da língua alvo. O trabalho se divide em quatro seções: na primeira discute-se questões inerentes à política e ao planejamento linguístico das línguas no espaço brasileiro. Nesta parte levanta-se as grandes forças políticas que segregam no ato da escolha da língua a ensinar. Seguidamente se discute a complexidade do ensino da língua estrangeira para depois explicar algumas metodologias possíveis do ensino de uma língua estrangeira. A pesquisa termina apontando os problemas do ensino do francês no Brasil discutindo problemas concretizados coletados nas pesquisas feitas em três cidades brasileiras.

O Planejamento e políticas linguísticas de língua estrangeira no Brasil

O ser humano é por natureza um ser comunicativo. A linguagem é “a capacidade que apenas os seres humanos possuem de se comunicar

por meio de línguas” (CUNHA, COSTA, MARTELOTTA, 2009, p.16). E a língua, segundo Saussure (2006, p.17) é “um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos.” A fala ou o sinal é a manifestação concreta da língua, uma vez que a língua é uma instituição social e não podendo ser estudada como uma estrutura autônoma, independente do contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação.

Conhecer uma língua (especialmente uma língua estrangeira) é obter uma “chave” para o acesso à “herança cultural de outro povo” (RIVERS, 1975, p.257) e assim, penetrar nas entranhas socioculturais. Rivers (1975) deixa claro que a mera fluência na produção de enunciados na língua estrangeira, sem qualquer ter consciência de suas implicações ou de seu uso apropriado é extremamente perigoso porque isso corresponde a uma habilidade de utilidade artificial desconexo do uso e da realidade da comunidade linguística. Aprender uma língua é muito mais que aprender as regras da gramática.

Desta forma, há línguas que ganham o estatuto de língua oficial, outras de língua estrangeira, outras de língua nacional ou ainda língua segunda. Entende-se por política linguística a determinação institucional do destino de uma língua ou línguas (CALVET, 2007). Para Severo (2013, p.451) a política linguística está “...para uma prática de caráter estatal-legislativo, debruçando-se, por exemplo, sobre a oficialização de línguas, a escolha de alfabeto para a representação gráfica de uma língua, a

hierarquização formal das línguas (línguas de trabalho, oficiais, nacionais, por exemplo) entre outros.” Por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9.394/96) e a Lei 11.161/05 que dispõe sobre o ensino de língua espanhola são documentos estabelecidos pela política linguística.

Segundo Day e Savedra (2015, p.563), “o estado estabelece o papel da língua estrangeira em resposta ao cenário político e econômico” que lhe interessa, segundo os interesses desse mesmo governo. Todas as decisões políticas sobre o destino e os espaços de uso de línguas estão no âmbito da política linguística.

O planejamento linguístico é a aplicação prática das determinações da política linguística, o que significa que, a partir do momento em que se implementa as determinações da política linguística estamos no âmbito do planejamento linguístico. O ensino do português nas escolas, a obrigatoriedade do uso do português em instituições é uma evidência clara da execução prática do planejamento linguístico. Portanto, o planejamento linguístico consiste no cumprimento das determinações da política linguística.

No Brasil, a língua oficial é o português segundo a Constituição Federativa do Brasil (BRASIL, Art.13, de 1988), mas existem outras mais de 190 línguas indígenas (RODRIGUES, 2013) faladas por populações autóctones e cerca de onze línguas de imigrantes: “alemão, o árabe, o chinês, o coreano, o espanhol, o holandês, o inglês, o italiano, o japonês, o leto e o pomerano”, segundo Bolognini e Payer (2005 p.43). As línguas

de imigrantes são faladas por pequenas comunidades dispersas localizadas politicamente em regiões onde houve uma maior aglomeração de colonos europeus. Para além destas línguas existe a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) que já é ensinada nas escolas do ensino fundamental, médio e superior, impulsionado pelo Decreto-Lei nº 5.626, 22 de dezembro de 2005.

Severo e Makoni (2015) e Severo (2013) apontam que decretar a oficialidade é colocar uma língua num patamar superior as outras. Esta ideia da hierarquização foi recorrente na política linguística colonial e pós-colonial que resultou no preconceito linguístico discutido por Bagno (2016). Não existe uma língua superior a outra. Portanto, não é pela língua que se pode classificar um povo de **selvagem** ou **incivilizado**. A língua tem o mesmo poder que a cultura dos seus falantes.

No Brasil, as línguas espanhola, inglesa e francesa são consideradas línguas estrangeiras enquanto que o português é classificada como língua nacional apesar de ter a mesma proveniência geográfica que o espanhol e o francês. As línguas inglesa e espanhola são línguas estrangeiras (BRASIL, 1998) no ensino fundamental e médio o que significa que as escolas promovem o ensino como disciplinas curriculares. Desta forma, as decisões político-linguísticas são uma imposição. Sendo assim, é necessário que sejam criadas condições materiais e humanas para que essa educação seja possível.

O que se observa no Brasil, por exemplo, é a ausência de professores qualificados, falta de materiais didáticos e outros materiais

de suporte como CD, aparelhos de som, televisores, DVD e outros materiais que podiam auxiliar o professor no processo de ensino-aprendizagem. Não há atualização (reciclagem) dos professores de línguas por forma a que possam atualizar suas metodologias de ensino. É necessário que o ensino não esteja virado apenas para à realização do Exame Nacional de Ensino Médio (BRASIL, 2017).

As provas do Exame Nacional de Ensino Médio, por exemplo, não visam demonstrar um conhecimento profundo das línguas estrangeiras. Senão vejamos: na prova apresenta-se um pequeno texto, mas a pergunta é feita em português e a resposta deve ser dada em português. Coloca-se 5 opções de respostas e o aluno deve escolher uma só resposta. São 5 perguntas apenas tanto para inglês como para o espanhol (cf. BRASIL, 2017). Essa avaliação permite avaliar uma só competência: leitura e compreensão de um texto cuja a resposta não é dada em língua alvo. Essa metodologia nos leva a concluir que o ensino não prepara os alunos para realmente serem capazes de utilizar a língua de forma plena usando a norma-padrão. É uma política linguística de ensino “para o inglês ver”. Não se demonstra a preocupação para que o aluno efetivamente seja capaz de produzir um pensamento por escrito ou comunicar de forma oral.

Os parâmetros curriculares nacionais do 3º e 4º ciclos do ensino fundamental- língua estrangeira (BRASIL, 1998) provêm aprendizagem da compreensão oral (p.94), produção oral (p.101) produção escrita (p.97-99), mas esses aspetos não são avaliados na prova do Exame

Nacional de Ensino Médio. Este exame precisa testar outras formas de avaliação porque a compreensão escrita não é a única forma de avaliar todo o processo de ensino. Portanto, há alunos que não dominam a competência de compreensão escrita, mas dominam as outras três: Expressão oral, Compreensão oral e Expressão escrita. O estudo de Filho (2015) revela que uma avaliação mal feita interpreta de forma errada a situação da aprendizagem da turma.

A língua francesa, que é objeto da presente pesquisa “vai lutando para se manter como língua internacional e também como língua oficial em ex-colônias na África e na Ásia” (LISBOA, 2009, p.203). O francês está sempre em concorrência com inglês estabelecendo políticas educacionais na Europa, na África e apoiando as ex-colônias (e não só) com intuito de manter e reforçar a sua expansão nesses lugares geográficos.

Hoje, o francês procura criar seu espaço no espaço internacional em especial no seu espaço habitual- a francofonia. A internacionalização do francês fornece um conjunto de oportunidades (políticas e económicas), troca de conhecimentos (científicos e culturais) e de tecnologias (4ª língua da internet) assim como parcerias socioculturais disponíveis. Quem fala francês pode-se comunicar com mais de 274 milhões de francófonos espalhados pelos seis continentes.

A complexidade do ensino de uma língua estrangeira

Nesta pesquisa consideramos língua materna aquela que a criança fala desde os primeiros anos da aquisição da língua na família. Essa língua materna pode não coincidir com a língua dos pais. É dela o ponto de partida do pensamento/reflexão e do contato com o mundo, com as tradições. A língua materna pode coincidir com a língua oficial, nacional ou não. Tudo depende da situação e do ambiente em que a criança for exposta. A língua materna é adquirida no processo da aquisição, mas essa aquisição não dá direito para que o falante seja professor dessa língua porque a aquisição não analisa nuances linguísticos.

A língua estrangeira aquela que é outro país, quer dizer, aquela que politicamente é considerada de outro país ou nação. No Brasil, os fatores que comparticipam na escolha de uma língua como língua estrangeira, segundo Brasil (1998) são: a) Fatores históricos: estão relacionados ao papel que uma língua específica representa em certos momentos da história da humanidade, fazendo com que sua aprendizagem adquira maior relevância; b) Fatores relativos às comunidades locais: A convivência entre comunidades locais e imigrantes ou indígenas pode ser um critério para a inclusão de determinada língua no currículo escolar; c) Fatores relativos à tradição: O papel que determinadas línguas estrangeiras tradicionalmente desempenham nas relações culturais entre os países pode ser um fator a ser considerado.

Ensinar uma língua estrangeira é ao mesmo tempo ensinar uma cultura. Falando sobre língua e cultura, Câmara JR. (1955) explica que “a língua, em face do resto da cultura, é - o resultado dessa cultura, ou sua sumula, é o meio para ela operar, é a condição para ela existir” (CAMARA JR., 1955, p.54). Significa que o professor de língua estrangeira deve conhecer bem a língua que ensina e ser capaz de compará-la com a língua do aprendente. A comparação “permite avaliar problemas de interferência linguística de uma língua na outra e formular propostas para bloquear tal interferência” (SILVA, 2012, p.21).

Ensinar uma língua é muito complexo porque envolve um conjunto de conhecimentos teóricos, práticos e socioculturais. Muitos possuem conhecimentos da língua, mas poucos podem ensinar porque ensinar evoca outras habilidades psíquicas e pedagógicas. A aula inicia no momento em que o professor planeja os conteúdos que vai ensinar e termina no momento em que termina o curso. O conhecimento compartilhado na aula tem réplicas, pois sempre o professor busca retomar o que foi explicado para conectar com o conteúdo novo. A escolha dos objetivos, dos exercícios, dos textos e da metodologia a ser utilizados ocorre fora da sala de aula e até fora do espaço escolar. É um processo complexo porque a má escolha dos materiais pode comprometer o trabalho docente.

É complexo ensinar uma língua estrangeira porque sempre tem “pegadinhas” que não têm explicação esperada pelo aluno. É preciso chamar atenção ao fato de que uma língua como francês é diferente de

português. Deixamos clara a ideia de que cada língua tem as suas características e não se pode comparar. Por essa razão é melhor ensinar francês em francês, pois só assim é possível explicar os pronomes **y** e **en**, por exemplo, por não possuem equivalentes em português. Emergir na língua alvo seria uma opção correta para explicar estes fenômenos. Explicar a língua pela língua, pois algumas situações são intraduzíveis.

Metodologias de ensino de línguas estrangeira

Ensinar uma língua é uma tarefa complexa, porque exige o conhecimento de metodologias, da cultura e constrói gradualmente uma experiência pessoal, segundo Filho (2015). O ensino formal é organizado, estruturado, tem metodologia, tem objetivos previamente demarcados e o processo é avaliado sistematicamente utilizando materiais, condições estruturais e planejamento consciente para curto, médio e longo prazos. Não adianta improvisar. Não adianta imaginar nem tentar ensinar baseando-se na maneira como os ex-professores davam aulas. As metodologias do ensino da língua materna, língua segunda e língua estrangeira não são as mesmas. Cada tipo de ensino possui um conjunto de métodos específicos que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem.

Os estudos sobre as metodologias de ensino de uma língua estrangeira são vários. A história do ensino de línguas passou por diversas fases: método áudio-oral, método SGAV, método direto, abordagem comunicativa (KUSÇU, 2016). Para mais aprofundamento

sobre a história do ensino de línguas conferir Germain (1993) e Puren (2012). Cada fase deu a sua contribuição para a os modelos atuais de ensino. Não existe um método único para o ensino de uma língua. Não existe uma “varinha mágica” para melhor ensinar uma língua estrangeira. Cada metodologia depende de outros fatores que vão desde a motivação do aprendente e do orientador. Segundo Brasil (1998), a aprendizagem de língua estrangeira no ensino fundamental não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas lingüísticas em um código diferente; é, sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo.

O papel educacional da língua estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas. Assim, contribui-se para a construção, e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas. No ensino de línguas existem várias abordagens. Cada época histórica teve a sua abordagem.

A **abordagem comunicativa** concebe a língua como evento comunicativo. Observa-se o uso de linguagem apropriada à situação comunicativa. A abordagem defende uma aprendizagem centrada no aprendente onde o facilitador não tem autoridade e passa a ser um simples orientador. O aspecto afetivo é visto como uma variável

importante e o facilitador deve ser encorajador e motivador participando e acatando as necessidades (*besoins* em francês). O material usado em sala de aula é autêntico, o que significa que os diálogos devem apresentar personagens em situações de comunicação reais, com sotaques e linguagens próprias das variedades. Os textos escritos devem ser extraídos de materiais reais da comunicação escrita, o que significa que esta abordagem lida com língua como evento social.

De Greve (1975), Filho (2015) defendem que um ensino de uma língua estrangeira deve ser feito na língua alvo, mas é inevitável o recurso à língua materna de forma rápida e pontual para resolver impasse. Deduz-se que não convém que o curso de língua estrangeira seja dado pelo professor habitual dos alunos porque se assim for prejudicaria o reflexo condicionado. O reflexo condicionado sugere que a aula de língua estrangeira seja dada numa sala diferente da habitual e as aulas devem ser ativas ligando o jogo e a ação. O ensino da língua escrita deve ser apresentado tendo em conta o nível do aprendente.

Gerard (1975), pesquisador do ensino de língua estrangeira critica o tempo dado aos cursos de línguas mostrando que o tempo reduzido (2h/semana) prejudica a aprendizagem e frustra as motivações para aprendizagem, pois cada aprendente tem o seu estilo de aprendizagem. Na perspectiva de Gerard quando se ensina uma língua estrangeira deve-se combater nos alunos hábitos linguísticos enraizados na língua materna. As interferências são fenômenos constantes e devem ser controladas a todo momento pelo facilitador.

Um ensino comunicativo de uma língua estrangeira, segundo Filho (2015, p.76) “é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessas línguas.” Um ensino comunicativo se preocupa com comunicação real buscando como materiais de ensino panfletos, publicidades, bulas, receitas de cozinha, etc. Em muitos momentos utiliza-se materiais autênticos, quer dizer, materiais que não foram fabricados para ser utilizados em sala de aula. Os diálogos não são inventados, tal como nos métodos da gramática.

A problemática do ensino do francês em contexto brasileiro

Esta pesquisa resulta de observação participante na atividade docente no período 2012 a 2018 em três municípios brasileiros. O principal livro utilizado no ensino foi o “Le nouvel espaces-1” de Capelle e Gidon (1995). As turmas eram formadas por alunos brasileiros (92%) e africanos (8%). Todos os brasileiros tinham o português como língua materna e o francês era língua estrangeira e língua segunda. Para os alunos africanos o português era língua estrangeira e língua terceira ou quarta. As turmas eram compostas por alunos universitários e cidadãos no geral com pelo menos o ensino fundamental completo. Há três motivações para a aprendizagem do francês deste grupo de aprendentes analisados: a) leitura de textos acadêmico-científicos b) comunicar-se

com francófonos no Brasil e no exterior e, c) passar exame de proficiência em língua estrangeira para ingresso na pós-graduação.

Sendo turmas heterogêneas adotamos metodologias diversas com o objetivo de atingir os diferentes estilos de aprendizagem. Estilo de aprendizagem, segundo Timbane (2015) seria o modo preferencial modificável por meio do qual o sujeito gosta de apreender um conteúdo, resolver um problema, pensar ou simplesmente reagir a uma situação pedagógica. O estilo de aprendizagem seria a forma como o aprendiz gosta de aprender. Essa metodologia exige uma formação aprofundada do professor para poder atender os diferentes estilos de aprendizagem. A nossa experiência nos permitiu a mudança de metodologia para: o tipo de aprendiz, a idade e os principais interesses (*besoins*) dos aprendizes. Depois de mapear essas necessidades conseguimos estabelecer uma metodologia que estimulou a aprendizagem tornando o processo mais prazeroso.

O aprendiz brasileiro em geral é dedicado (embora não prefira tarefas de casa), participa da aula e interrompe a aula sempre que tiver perguntas. Gosta de aprender com vídeos, textos curtos e sempre quer que o facilitador confirme a tradução mesmo depois do facilitador ter explicado em francês. O aprendiz africano realiza as tarefas, presta atenção, não se ausenta bastante durante a aula e raras vezes interrompe a aula para perguntas. Prefere estudar a língua na base de textos curtos ou longo. A música chama mais atenção ao aprendiz africano. Por essa razão é necessário que o facilitador reforce a

motivação e sensibilização para que esse aprendente se mantenha atendo e ativo. O aprendente africano é mais atento

Alguns aprendentes chegam com a convicção de que podem aprender a língua estrangeira sem pronunciar nem uma palavra nas aulas. E quando o facilitador faz perguntas orais, esses aprendentes ficam preocupados e, por vezes frustrados porque têm vergonha de errar. Mais uma vez, o facilitador deve ser o ator principal na motivação e na explicação para que esses aprendentes possam interagir e dialogar sem medo de errar em sala de aula e fora dela. É importante referir os dados dos aprendentes africanos não contam para a presente pesquisa. Poderemos apresentar esses dados em momentos oportunos. Os dados serão apresentados de forma qualitativa analisando os fenômenos que apresentaremos a seguir. Para a presente pesquisa procuramos analisar a complexidade do ensino de francês para brasileiros em três cidades brasileiras destacadas no quadro a seguir:

Quadro 1: Relação das cidades/Ano/ nº de aprendentes observados

CIDADE/ESTADO	LOCAL	ANO	Nº DE APRENDENTES OBSERVADOS
Araraquara/SP	Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)	2012-2014	47
Catalão/GO	Universidade Federal de Goiás (UFG)	2016-2017	25
São Francisco do Conde/BA	Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)	2017-2018	31
			Total: 103

Os principais aspetos observados nessas turmas são: a) a capacidade de traduzir de francês para português e português para francês; b) a compreensão da gramática e, c) a relação do significado francês do português e do português brasileiro. Os dados observados em sala de aula são diversos e não conseguiremos esgotar aqui. Mas o leitor ficará com ideia do desafio que o facilitador de língua estrangeira enfrenta em sala de aula.

Nas três experiências de ensino de língua francesa para brasileiros observa-se que os aprendentes brasileiros tendem a relacionar o gênero de um substantivo na língua portuguesa para que seja o mesmo na língua francesa, como por exemplo: as palavras *le stylo*, *le vélo*, *l'agenda* estão no masculino em francês e que não corresponde ao mesmo gênero em português, isto é, a 'caneta', a 'bicicleta' e a 'agenda' em português. O facilitador precisa explicar de forma didática e pedagógica que nem sempre palavras que estão no masculino em português terão o masculino em francês. Alguns alunos questionam: facilitador, como saber se uma palavra está no masculino ou feminino? Para esta pergunta oriento os aprendentes para refletir na sua própria língua colocando a questão da seguinte forma: as palavras "sol", "mesa" e "estudante" em português estão no masculino ou feminino? O que te leva a definir como masculino ou feminino? Estas perguntas levarão ao aluno a concluir que o signo é arbitrário. O homem atribui nomes de forma arbitrária. Logo, cada comunidade linguística atribuirá o gênero segundo a sua percepção do mundo.

Outra problemática ocorre com o choque de vogais que obriga a eliminação da vogal do sujeito, no caso de: *J'ai* ou *j'entre*, mas jamais *t'as* ou *t'entres*. Significa que regra ocorre na primeira pessoa do singular “**je**” apenas. É necessário deixar claro que nas regras tem exceções. Uma regra não é válida eternamente e na conjugação verbal do francês apenas se coloca o apóstrofe na primeira pessoa **je**. O aprendente brasileiro questiona o uso do pronome “**on**” da terceira pessoa do singular. Para explicar é importante observarmos os seguintes exemplos:

a) *En France, on parle français*= Na France, fala-se francês

b) *Ici, on travaille tous les jours*=Aqui, trabalha-se todos os dias

c) *On est là!*= Estamos aqui.

d) *On mange la pomme de terre.*= A gente come batata.

Os quatro exemplos ilustram como é complexo explicar o fenômeno linguístico “**on**”. As traduções aqui apresentadas não correspondem exatamente ao significado da língua alvo. Apenas são tentativas que não podem ser descartadas e que podem ajudar ao aprendente brasileiro na compreensão do seu uso. Não adianta explicar ao aprendente o sentido e o significado, é necessário que o facilitador faça exercícios orais e escritos para o pronome seja compreendido. As palavras *petites annonces* e *quatre-vingt* não significa ‘pequenos anúncios’ e ‘quatro-vintes’ respectivamente, mas sim, ‘classificados’ e ‘oitenta’. Para os franceses, a contagem das partes da casa corresponde a “sala de estar” e “quartos”. Os francófonos dirão *il y a 3 pièces* (existem

3 cômodos), referindo-se a 2 quartos et 1 sala. Portanto, a cozinha, os banheiros, a garagem, a varanda são fazem parte da casa.

Há tendências em fazer leitura tal como é em português. Por exemplo, a situação **-ille** fonologicamente se pronuncia /ié/ em francês tem sido lido como /le/, o que é errado. O facilitador precisa juntar formas semelhantes e exercitar como no exemplo: *juillet* /zuie/, *famille* /famie/, *fille* /fie/, *appareille*, *coquille*, *travaille*, *abeille*, *vieille*. O facilitador poderá pronunciar de forma lenta e audível para depois pedir a vários alunos para que leiam. Chamar atenção para os casos de: *ville*, *tranquille*, *mille* e seus derivados que a pesar de ter a mesma terminação não seguem a regra. Por exemplo: /vile/, /trãkile/ e /mile/.

O facilitador precisa interagir com os aprendentes que se isolam e não querem falar. Esses aprendentes devem ser os prioritários do facilitador criando o que chamamos nas nossas aulas de “voluntário indicado”. O facilitador só precisa deixar claro à turma que todos são voluntários, mas existem voluntários indicados, aqueles que não querem levantar as mãos sozinhos, mas sabem que o facilitador vai lhes deixar falar através do processo de “voluntário indicado.”

O uso dessa experiência nas turmas observadas animou muito as turmas e criou um ambiente de confiança na parte dos alunos “realmente voluntários” e também nos “voluntários indicados” pelo facilitador. Na pesquisa de Timbane (2015) ficou clara a ideia de que a disposição das carteiras em forma de “U” ou em círculo provoca um ambiente favorável para o diálogo. É necessário que os aprendentes

discutam/falem na turma, pois depois de sair da sala não terão mais nenhuma oportunidade para falar. Que facilitador ‘autorize o barulho’ em sala de aula desde que a conversa seja em francês. Atenção: especialmente em francês. O facilitador pode passar de carteira em carteira escutando e acompanhando essa conversa à dois ou à três dependendo do interesse dos aprendentes. A aula do ‘barulho em francês’ é interessante porque é o momento de praticar a comunicação em língua alvo. É uma desorganização organizada tendo em vista os objetivos da aula.

As preposições dos nomes de países em português se comportam de forma bem diferente se compararmos com o francês. Por exemplo, a preposição *au* é usada para nomes de países que estão no masculino, singular que começam com uma consoante. ex: *j’habite au Brésil*. O *en* é usado para nomes de países que estão no feminino, singular começando por consoante. A mesma preposição é usada para os nomes de países que estão no masculino, feminino e que começam com uma vogal. Por exemplo: *Paul habite en Iran*. Para além destas preposições existem *aux*, *de*, *des*, *d’*.

Outra questão é referente à ausência do pronome pessoal nas construções verbais. Em português é possível formar a frase: ‘estou aqui’ que traduzido para francês seria *je suis*. O sujeito fica embutido na forma verbal, mas em francês é obrigatória a colocação do pronome pessoal eu (*Je*). A construção **suis ici* estaria incorreta em francês. Em algum momento, os alunos brasileiros tentam fazer esse tipo de construções e

é sempre necessário que o facilitador chame atenção ao fato de que o francês é uma língua diferente do português.

Outra questão que merece ser discutida é o uso dos advérbios *très* e *beaucoup*. Ambos significam ‘muito’ em português. Mas o seu uso é bem preciso. Por isso podemos dizer “*très bien*”, mas não podemos dizer “**beaucoup bien*”. Podemos falar *merci beaucoup*, mas não podemos falar **merci très*. Na frase: *j’ai beaucoup aimé* não podemos substituir o advérbio *beaucoup* pelo *très*. nas frase a) *Cette femme est très jolie*. b) *J’ai très faim*. c) *je vais très bien*. As gramáticas só chamam atenção para que o consulente não use um no lugar do outro. Aí, os aprendentes me perguntam: professor como vamos saber? A resposta é a mesma. Você saberá memorizando a regra e exercitando.

Outra questão interessante à discutir é a inclusão do –t- em frases interrogativas com inversão do sujeito-verbo, como nos exemplos: a) *Quel âge a-t-il?* ao invés de *Quel âge il a?* e não: **quel âge a il*. A pergunta dos aprendentes sempre é: qual é a razão do acréscimo do –t-? *Como sair dessa situação?* Este fenômeno nem acontece em português. A presença do –t- se justifica pela necessidade fonético-fonológica da língua francesa. Os franceses usam o –t- para criar sonoridade na pronúncia. Só a cultura francesa explicaria outros detalhes sobre essa tendência linguística.

Na língua francesa a sonoridade comanda a produção escrita. Por essa razão há necessidade de colocar o apóstrofe para facilitar a pronúncia, como nos exemplos de *l’hôtel*, *L’enfant* ou *j’entre*. Mas

também pode-se utilizar a consoante **-t-** (nas frases interrogativas) nos casos de “Travaille-**t**-il à Salvador?” ou “Quand arrive-**t**-elle”. O professor de francês precisa conhecer essas nuances para melhor explicar que o fenômeno que está sendo atuado neste contexto é mais fonético-fonológico do que gramático propriamente dito. Com essa perspectiva chega-se à conclusão de que a língua escrita se formou a partir da língua falada, uma vez que os traços obrigatórios da fala se refletem nas regras adotadas pela escrita.

Outra questão interessante no ensino do francês para brasileiros resulta do fato de que o português brasileiro tem detalhes inexistentes em francês. Por exemplo, na palavra *table* (mesa) e *bureau* causa estranheza porque no português brasileiro tem ‘escrivainha’, mesa do centro. Outra questão é da estranheza de alguns verbos. Os verbos “meter” e “colocar”. Para o português brasileiro (especialmente as variantes goiana, paulista e baiana) é preferível usar o verbo ‘colocar’ do que ‘meter’. O verbo ‘meter’ carrega significado pejorativo ideia que não é comungada pelos falantes das variedades africanas do português, por exemplo.

É necessário deixar claro ao aprendente de uma LE que ele aprenderá ao mesmo tempo a cultura de uma variedade daquela língua. Só para deixar clara esta questão de língua vs cultura daremos um exemplo: nas culturas europeias o dia é qualificado com um adjetivo (bom dia (português), *good morning* (inglês), *buongiorno* (italiano), *guten morgen* (alemão), *buen día* (espanhol) etc. Mas na língua

xichangana a palavra “bom dia” (auxeni) significa é “que seja dia” ou “amanheceu”. Estes exemplos provam claramente que a língua e cultura estão intimamente entrelaçados. A gramática do francês é diferente do português por isso é necessário evitar comparações. Há adjetivos e pronomes demonstrativos e possessivos inexistentes em português.

Considerações finais

O que o facilitador de língua estrangeira deve fazer em sala de aula, logo no começo do curso é explicar ao aprendente que o francês é como uma outra língua qualquer. A diferença é que esta possui elementos gramaticais diferentes das outras línguas. A língua sendo parte da sociedade ela varia segundo as variáveis sociais. A cultura faz parte da língua e muitos aspectos linguísticos da língua podem ser explicados a partir da cultura.

Conhecer uma língua estrangeira é descortinar uma cultura de um povo e a língua carrega essa identidade. Tal como Brasil (1998, p.39) explica, “...uma ou mais línguas estrangeiras que concorram para o desenvolvimento individual e nacional podem ser também entendidas como força libertadora tanto em termos culturais quanto profissionais.” Há muitas oportunidades profissionais, acadêmicas e culturais que dependem (muitos casos) do conhecimento da língua. Para Brasil (1998) “o ensino de uma língua estrangeira na escola tem um papel importante à medida que permite aos alunos entrar em contato com outras culturas, com modos diferentes de ver e interpretar a realidade.” No mundo

moderno observa-se a entrada de muitas tecnologias que não falam a nossa língua e precisa de uma língua estrangeira.

Dar a possibilidade de escolha de uma língua pela comunidade escolar (Lei de Diretrizes e Bases 9394/96) e limitar a apenas duas línguas (inglesa e espanhola) o maior processo de entrada nas universidades (ENEM/SISU) é tão revelador da política linguística educativa nacional quanto a obrigatoriedade de oferta do espanhol (Lei nº 11.161/2005) em todo o território nacional (DAY; SAVEDRA, 2015, p.565).

A escola brasileira oferece apenas duas opções: inglês ou espanhol. Mesmo assim, muitas escolas ficam sem professor de uma dessas línguas semestre todo ou ano todo e nem há opções para quem deseje aprender francês, por exemplo. São documentos originais aqueles que não foram fabricados/inventados para fins pedagógicos. Seria interessante que os facilitadores tragam esses materiais na aula, assim como, diversificar as atividades para atingir os diferentes estilos de aprendizagem.

Saber falar espanhol não dá direito a saber ensinar formalmente. Então seria importante que o sistema educativo brasileiro se preocupasse na formação docente de qualidade para que escolas da zona urbana e urbana tenham a oportunidade de aprender uma língua estrangeira. A falta de atenção sobre as línguas estrangeiras por parte do Ministério da Educação revela pouca importância sobre as línguas estrangeiras. Precisamos refletir com intensidade sobre a necessidade da valorização das línguas estrangeiras porque são elas que contribuirão

para a libertação do homem. Olhando para a pergunta inicial e as hipóteses pode-se concluir que os professores não possuem uma formação adequada para a língua estrangeira e assim, as metodologias não atendem as “necessidades” dos aprendentes. É necessário que haja políticas e um planejamento linguístico para solucionar os problemas do ensino de língua estrangeira.

Referências

- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. 56.ed. São Paulo: Parábola, 2016.
- BOLOGNINI, C. Z.; PAYER, M. O. Línguas de imigrantes. **Ciência e Cultura**. v.57, n.2, p.42-46, São Paulo, abr./jun. 2005.
- BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Decreto Lei de LIBRAS nº 5.626**, 22 de dezembro de 2005.
- BRASIL. Exame Nacional do ensino médio: **Caderno de questões**. v.1/2. Nº CDL: 50086, ID Malote: 000985, Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. Lei Nº 11161, de 05 de agosto de 2005. **Dispõe sobre o ensino da língua espanhola**. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: LE**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CALVET, L. J. **Políticas linguísticas**. Florianópolis: IPOL, 2007.
- CAMARA JR, J. M. Língua e cultura. **Letras**. v.4, p. 51-59, 1955.
- CAPELLE, G.; GIDON, N. **Le nouvel espaces 1: méthodes de français**. Paris: Hachette, 1995.
- CUNHA, A. F.; COSTA, M. A.; MARTELOTTA, M. E. Linguística e linguagem. in: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2009. p.141-156.
- DAY, K. C. N.; SAVEDRA, M. M. G. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil: questões de ordem político-linguísticas. **Fórum linguístico**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p.560-567, jan./mar. 2015.
- DE GREVE, M. **Linguística e ensino de LE**. Trad. G. Masuet. São Paulo: Pioneira, 1975.

FILHO, J. C. P. A. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 8.ed. Campinas/SP: Pontes, 2015.

GERARD, D. **Linguística aplicada e didática de línguas**. Trad. Maria Flor Simões. Lisboa: Estampa, 1975.

GERMAIN, C. **Evolution d'enseignement dès langues: 5000 ans d'histoire**. Paris: CLE International, 1993.

KUSÇU, E. Les methodologies et les methodes d'enseignement/apprentissage du FLE en Turquie : je parle français et je voyage en français. **International Journal of Languages Educations and teaching**. Issue 3, year 4, p.105-121. decembre 2016.

LISBOA, M. F. G. A obrigatoriedade do ensino de espanhol no Brasil: implicações e desdobramentos. **Sinteses-unicamp**. v.14. p.199-217, 2009.

PUREN, C. **Histoire de methodologies d'enseignement des langues**. Nathan-CLE International, 2012.

RIVERS, W. M. **A metodologia do ensino de línguas estrangeiras**. Trad. Hermínia S. Marchi. São Paulo: Pioneira, 1975.

RODRIGUES, A. D. **Línguas indígenas brasileiras**. Brasília, DF: Laboratório de Línguas Indígenas da UnB, 2013.

SAUSSURE, P. de. **Curso de Linguística Geral**. Rio de Janeiro: Cultrix, 2006.

SEVERO, C. G. MAKONI, S. **Políticas linguísticas Brasil-África: por uma perspectiva crítica**. v.5, Florianópolis: Insular, 2015.

SEVERO, C. G. Política(s) linguística(s) e questões de poder. **Alfa**, São Paulo, v.57, n.2, p.451-473, 2013.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 10.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

TIMBANE, A. A. A importância da fotografia no ensino do francês em Moçambique. **Entretextos**, Londrina, v. 15, n. 2, p. 245-268, jul.-dez. 2015.

UNESCO. **L'Atlas UNESCO des langues en danger dans le monde**. Paris : UNESCO, 2011.

WOLFF, Alexandre. **La langue française dans le monde 2014**. Paris: Éditions Nathan, 2014.

Sobre os autores

Alexandre António Timbane (Organizador)

<http://lattes.cnpq.br/0372896006213469>

Pós-Doutor em Linguística Forense pela Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC(2014), Pós-Doutor em Estudos Ortográficos pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP (2015), Doutor em Linguística e Língua Portuguesa (2013) pela UNESP, Mestre em Linguística e Literatura moçambicana (2009) pela Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique (UEM). É Licenciado e Bacharel em Ensino de Francês como Língua Estrangeira (2005) pela Universidade Pedagógica, Moçambique (UP).

Andrei Alves Tavares

<http://lattes.cnpq.br/0088598531257911>

Estudante do Curso de Graduação em Química Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). Ex Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no período de Abril à Dezembro de 2017, Ex integrante do subgrupo Integrando Ciências da Natureza na Educação Básica. Onde em consonância com o grupo, desenvolveu atividades didáticas e materiais pedagógicos sobre diversos temas do ensino de ciências da natureza, com utilização da estratégia de resolução de problemas e utilização de assuntos como organizadores das atividades didáticas.

Bruna Ott

<http://lattes.cnpq.br/5921842718765463>

Atualmente é auxiliar na EMEF Bem Viver Caúna, em Três de Maio - RS, escola integral e do campo. Cursa Licenciatura em Pedagogia pela Sociedade Educacional de Três de Maio - SETREM e Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade Federal de Santa Maria.

Catarina Malheiros da Silva

<http://lattes.cnpq.br/0698661716931522>

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia, especialização em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, mestrado em Educação pela Universidade de Brasília, doutorado em Educação pela Universidade de Brasília com Estágio Doutoral no Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale_ Università degli Studi di Milano--Bicocca (Orientador: Carmen Leccardi) em Milão/Itália. Bolsista do Programa Institucional Doutorado Sanduíche Exterior - PDSE, financiado pela CAPES.

Cauana Peyrot Conceição

<http://lattes.cnpq.br/7887265974279900>

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2017). Graduanda em Educação do Campo pela Universidade Federal de Santa Maria -UFSM. Mestranda do Curso de Pós-Graduação- Mestrado- em Educação nas Ciências- Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física, Mulheres Rurais, lazer Rural, Experiências de lazer e Gênero.

Cíntia Moralles Camillo

<http://lattes.cnpq.br/0169085366614773>

Doutoranda no Curso de Pós-Graduação em Ciências da Educação (UFSM, 2019) Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede (UFSM, 2019) Especialista em Estatística e Modelagem Quantitativa - Especialização (UFSM, 2016) Especialista em Educação a Distância (UNOPAR, 2018) Possui graduação em Matemática Licenciatura Plena pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG, 2002).

Eduardo A. Terrazzan

<http://lattes.cnpq.br/0416614425134935>

Possui graduação em Licenciatura em Física pela Universidade de São Paulo (1976), graduação em Bacharelado em Física pela Universidade de São Paulo (1978), mestrado em Ensino de Ciências (Modalidade Ensino de Física) pela Universidade de São Paulo (1985), doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1994) e estudos de Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2001-2002). Atualmente, é Professor Titular da Universidade Federal de Santa Maria, em Santa Maria/RS, instituição na qual atua.

Fabiane Adela Tonetto Costas

<http://lattes.cnpq.br/3514821940003826>

Pedagoga- Hab Séries Iniciais e Mat. Pedagógicas pela Universidade Federal de Santa Maria (1990). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1996). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003). Pós-Doutorado pela Universidade do Minho, Portugal(2014). Atualmente é Professora Associada do Departamento de Fundamentos da Educação, Professora do Programa de Pós- Graduação em Educação - PPGE da UFSM, na Linha de Pesquisa em Educação Especial. Membro do Conselho Consultivo e editora de sessão da Revista Educação Especial (UFSM).

Fernanda Monteiro Rigue

<http://lattes.cnpq.br/1520364228695308>

Licenciada em Química pelo Instituto Federal Farroupilha (2015) e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) (2017). Atualmente é Doutoranda em Educação pelo PPGE/UFSM, bolsista de Demanda Social da CAPES (com dedicação exclusiva) e representante discente da Linha de Pesquisa 1: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional na Comissão Colegiada do

PPGE (12-2018). Tem experiência em programas de Iniciação à Docência como Bolsista/Pesquisadora no PIBID - Capes (2011/2014) e, como Bolsista no PIBITI, fomentado pelo CNPQ (2014/2015).

Gilberto Oliari

<http://lattes.cnpq.br/2955675860777550>

Possui graduação em Filosofia pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (2010), graduação em Ciências da Religião pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (2013) e mestrado em EDUCAÇÃO pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (2014). Atualmente é professor - E. E. Marechal Bormamm. Tem experiência na área de Filosofia, Ensino Religioso e Formação de Professores de Ensino Religioso.

Gisele Carla May

<http://lattes.cnpq.br/8102150841068042>

Graduada em Geografia - Licenciatura pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Campus Erechim RS. Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão Escolar pela UFFS-Erechim. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em nos temas: Sensoriamento Remoto, Geoprocessamento, monitoramento de mudanças ambientais, Educação.

Israel Mawete Ngola Manuel

<http://lattes.cnpq.br/2013857312900799>

Graduando em Ciências Sociais e Bacharel em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/UNILAB/IHL. Membro do Programa Latitudes Africana - é um programa que integra as atividades de extensão do ?Grupo de Pesquisa África-Brasil: Produção de conhecimento, sociedade civil e desenvolvimento e cidadania global? da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira/Instituto de Humanidades e Letras membro do grupo de estudo e pesquisa GRUPEAFRO - leituras e

discussões de textos que visa uma educação afro-centrada na perspectiva de Asante e quilombista segundo Abdias de Nascimento.

Janete Webler Cancelier

<http://lattes.cnpq.br/7710315647430813>

Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (2018), mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2007). Especialização em Docência para o Ensino Superior em Geografia pela UNOCHAPECÓ (2005). Graduação em Geografia - Licenciatura pela Universidade Comunitária Regional de Chapecó (2003), graduação em Geografia - Bacharelado pela Universidade Comunitária Regional de Chapecó (2007), Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Humana.

Liane Nair Much

<http://lattes.cnpq.br/6062818679127063>

Professora da Rede Escolar Pública Estadual/RS. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, RS. Possui formação em Magistério/Habilitação Séries Iniciais (1999); graduação em Geografia pela Universidade da Região da Campanha (2004); Especialização em Educação Especial: Déficit Cognitivo e Educação de Surdos, pela Universidade Federal de Santa Maria (2008); e Especialização em Gestão Escolar, pela Universidade Cidade de São Paulo/UNICID (2011). É aluna do curso de Doutorado em Educação (UFSM), e membro do Grupo de Pesquisa e Extensão INOVAEDUC (Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores).

Liziany Müller

<http://lattes.cnpq.br/1486004582806497>

Possui Bacharelado em Zootecnia (2004) e Licenciatura Plena no Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional de Professores (2011) ambas pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestrado (2006) e Doutorado (2009) pelo Programa de Pós Graduação em Agronomia na Universidade Federal de Santa Maria, Pós-doutorado em Zootecnia no Programa de Pós Graduação em Zootecnia na Universidade Federal de Santa Maria (2011). Atualmente é professora Adjunta 4, responsável pelo Laboratório Mediações Sociais e Culturais - Departamento de Educação Agrícola e Extensão Rural - Centro de Ciências Rurais - UFSM.

Makchwell Coimbra Narcizo

<http://lattes.cnpq.br/2367629855977570>

Possui graduação em História pela Universidade Federal de Goiás (2009) e mestrado em História pela Universidade Federal de Goiás (2012) Atualmente é doutorando em História Social pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Tem experiência na área de História, com ênfase em História, atuando principalmente nos seguintes temas: História Contemporânea, Teoria da História, história da extrema direita, história e memória da shoah e futebol.

Milena Aragão

<http://lattes.cnpq.br/2491584555421586>

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina, MBA em Gestão de Pessoas pela Universidade de Caxias do Sul/RS, Mestrado em Educação pela Universidade de Caxias do Sul/RS e Doutorado em Educação na Universidade Federal de Sergipe. Autora do livro: Castigos Escolares: conversando com professores (Editora Appris) e " Um pouco mãe, um pouco professora: conversas sobre a mulher na docência". Atua como docente do

departamento de Psicologia da Faculdade Estácio/SE. É editora da Revista Direitos Humanos e Interdisciplinaridade, vinculada ao CRP/SE.

Natali Esteve Torres

<http://lattes.cnpq.br/0247340591101359>

Possui graduação em Licenciatura em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (2015). Especialista em Políticas Públicas e Gestão Educacional, também pela Universidade Federal de Santa Maria (2018). É mestre em Educação na linha de pesquisa em Educação Especial do PPGE/UFSM. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: Atendimento Educacional Especializado, Estudos de gênero e deficiência, ações afirmativas, deficiência intelectual, altas habilidades/ superdotação e Educação Especial.

Pedro Valdir da Conceição

<http://lattes.cnpq.br/6881809884870834>

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria(2012), especialização em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul(2016), especialização em Ensino de Filosofia no Ensino Médio pela Universidade Federal de Santa Maria(2016), especialização em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Santa Maria(2013) e curso-tecnico-profissionalizante em Normal de Nível Médio pelo Instituto de Educação Josue de Castro(2003). Atualmente é Professor da Prefeitura Municipal de Jóia. Tem experiência na área de Educação.

Priscila Dantas Fernandes

<http://lattes.cnpq.br/3182971100591320>

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Sergipe (2014). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe (2012).

Especialização em Gestão Escolar - Pedagogia Empresarial, Faculdade São Luís de França (2014). Realiza pesquisas na área de Alfabetização, História da Alfabetização, História da Educação de Surdos, Formação de Professores, Educação Especial na perspectiva Inclusiva.

Raquel Brum Sturza

<http://lattes.cnpq.br/8476495219386895>

Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria (2015) e Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria (2016). Atualmente é Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (UFSM), bolsista de Demanda Social da CAPES (com dedicação exclusiva). Integrante do Grupo de Pesquisa Filosofia Cultura e Ensino Médio (FILJEM/UFSM). Tem interesse nos seguintes temas: Livro Didático, Ensino de Filosofia, Pós-estruturalismo e Educação.

Regiani Magalhães de Oliveira Yamazaki

<http://lattes.cnpq.br/2970948862882232>

Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - PPGECT. Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Orientadora de mestrado no programa de pós-graduação em Educação e Territorialidade da UFGD. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências (GEPECISC) - UFSC e do Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Robson Olivino Paim (Organizador)

<http://lattes.cnpq.br/9236255481583535>

Graduado em Geografia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC - Campus de Xanxerê (2007). Especialista em Ensino de História e

Geografia pela Universidade Comunitária Regional de Chapecó - UNOCHAPECÓ - (2008). Mestre em Geografia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - campus de Francisco Beltrão, na linha de pesquisa "Dinâmica, utilização e preservação do meio ambiente, " e Doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina, - Área de concentração "Utilização e Conservação dos Recursos Naturais", Linha de Pesquisa "Geografia em Processos Educativos". Atua como docente do colegiado do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus de Erechim-RS.

Roselaine Iankowski Corrêa da Silva

<http://lattes.cnpq.br/1618270051028944>

Possui graduação em Geografia-Licenciatura, pela Universidade Federal da Fronteira Sul (2015). A experiência adquirida na área foi atuando principalmente, no Pibid-Geografia/UFFS, realização de trabalhos de campo na graduação, estudo do meio e educação ambiental. atrelados ao ensino de geografia.

Rubens Gonzaga Modesto

<http://lattes.cnpq.br/5855003188931958>

Bacharel em Administração Pública pela Universidade Federal de Ouro Preto (2014), Especialista em Recursos Humanos e Meio Ambiente (2016) pela Universidade Cândido Mendes e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (2018). Atualmente, é assistente em Administração da Universidade Federal de Ouro Preto. Tem experiência na área de Administração com ênfase em Administração Pública e na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: identidade de gênero, orientação sexual e gênero. Graduando em Letras (licenciatura) pelo Centro Universitário Internacional.

Segunda Cá

<http://lattes.cnpq.br/2717052744123160>

Graduanda em Letras -Língua Portuguesa pela Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Instituto de Humanidades e letras, campus dos Malês, com ensino médio no Liceu Samora Moisés Machel (Guiné -Bissau), Tenho experiência em ensino de francês sendo atualmente professora de língua francesa no curso de extensão do Projeto fracofonia afropolitana.

Sérgio Choiti Yamazaki

<http://lattes.cnpq.br/0421043286956592>

Docente e Pesquisador da Universidade Estadual de MS. Orientador no Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional - em Educação Científica e Matemática. Doutor em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade de São Paulo (USP). Tem feito pesquisas sobre situações que envolvem: 1) as subjetividades (afetividades) individuais e coletivas no contexto da educação; 2) didática geral (pedagogia) e específica (física, química, matemática, biologia); 3) história e filosofia da ciência.

Silvana Pires de Matos

<http://lattes.cnpq.br/6540494077118358>

Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal da Fronteira Sul (2016). Pós graduada Latu Sensu em Gestão Escolar (2017), pela mesma universidade. Docente na rede municipal de ensino de Concórdia/SC. Atuando na área de pesquisa em Políticas Educacionais e Indicadores Educacionais junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação na UFFS/ Erechim/RS.

Verônica dos Reis Mariano Souza

<http://lattes.cnpq.br/4646126026926019>

Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (2000) e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2007). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de Sergipe, no curso de Pedagogia e nos Núcleos de Pós-Graduação em Educação e de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: inclusão, história da educação especial, surdez, educação, brincadeiras infantis, educação e arte, deficiência e aprendizagem da língua.

Weliton Martins da Silva

<http://lattes.cnpq.br/6324111705170215>

Possui Licenciatura plena em Geografia (1995), Licenciatura em Pedagogia (2018), especialização em Geografia Humana (1996) e em Inspeção Escolar (2011), mestrado em Educação pela Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações - UNINCOR (2005) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2018). Foi professor da Escola Técnica de Sete Lagoas (1995 - 2001), da Rede Estadual de Minas Gerais e da Rede Particular de Ensino de Sete Lagoas. No período de 2011 a 2014 foi Diretor Educacional da Superintendência Regional de Ensino de Sete Lagoas - SEE/MG.