pimenta cultural

NOVAS NARRATIVAS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM

ORGANIZAÇÃO
ANDRÉ GOBBO
PATRICIA BIEGING
RAUL INÁCIO BUSARELLO

pimenta cultural
2017

NOVAS NARRATIVAS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM

ORGANIZAÇÃO
ANDRÉ GOBBO
PATRICIA BIEGING
RAUL INÁCIO BUSARELLO

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados
Copyright do texto © 2017 os autores
Copyright da edição © 2017 Pimenta Cultural

Comissão Editorial

Prof. Dr. Alexandre Silva Santos Filho, Universidade Federal do Pará, Brasil
Profª. Dra. Heloísa Candello, IBM Research Brazil
Profª. Dra. Lídia Oliveira, Universidade de Aveiro - Portugal
Profª Dra. Lucimara Rett, Universidade do Rio de Janeiro, Brasil
Profª. Dra. Maribel Santos Miranda-Pinto, Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Educação, Portugal
Profª. Dra. Marina A. E. Negri, Universidade de São Paulo, Brasil
Profª. Dra. Rosane de Fatima Antunes Obregon, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Prof. Dr. Tarcisio Vanzin, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Profª. Dra. Vania Ribas Ulbricht, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Prof. Dr. Victor Aquino Gomes Correa, Universidade de São Paulo, Brasil

Avaliadores AdHoc

Profª. Dra. Andreza Regina Lopes da Silva, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Prof. Dr. Delton Aparecido Felipe - Universidade Estadual do Paraná, Brasil
Profa. Dra. Joselia Maria Neves, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal
Prof. Dr. Kamil Giglio, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Profª. Dra. Maribel Santos Miranda-Pinto, Portugal
Profª. Dra. Marina A. E. Negri, Universidade de São Paulo, Brasil
Profª. Dra. Lidia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal
Profª. Dra. Lucimara Rett, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Profª. Dra. Eng. Marta Cristina Goulart Braga, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Prof. Dr. Midierson Maia, Universidade de São Paulo, Brasil
Profª. Dra. Patricia Bieging, Universidade de São Paulo, Brasil
Prof. Dr. Ramofly Bicalho - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Raul Inácio Busarello, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Profª. Dra. Rita Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal
Profª. Dra. Vania Ribas Ulbricht, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Prof. Dr. Victor Aquino Gomes Correa, Universidade de São Paulo, Brasil
Profa. Aline Corso - Faculdade Cenecista de Bento Gonçalves, Brasil
Profa. Andressa Wiebusch - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
Profª. Carlysângela Silva Falcão, Universidade Federal de Permambuco, Brasil
Profª. Daniele Cristine Rodrigues, Universidade de São Paulo, Brasil
Profª. Dileuza Niebielski Baiocchi, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Profa. Elizabete de Paula Pacheco - Instituto Federal de Goiás
Profª. Inara Antunes Vieira Willerding, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Profa. Elisiene Borges Leal - Universidade Federal do Piauí, Brasil
Profª. Gracy Cristina Astolpho Duarte, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
Profª. Jacqueline de Castro Rimá, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Profª. Jeane Carla Oliveira de Melo, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Brasil
Prof. Jeronimo Becker Flores, Pontifícia Universidade Católica, Brasil
Profa. Júlia Carolina da Costa Santos - Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Brasil
Prof. Luan Gomes dos Santos de Oliveira - Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
Profa. Luciene Correia Santos de Oliveira Luz - Universidade Federal de Goiás, Brasil
Prof. Marcio Duarte, Faculdade de Ensino Superior do Interior Paulista, Brasil
Profa. Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira - Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Profa. Patricia Mara de Carvalho Costa Leite - Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Profª. Patrícia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal
Profª. Raimunda Gomes de Carvalho Belini, Universidade Federal do Ceará, Brasil
Prof. Samuel Pompeo, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Brasil

Direção Editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Administrador de sistemas	Marcelo Eyng
Capa e Projeto Gráfico	Raul Inácio Busarello
Editora Executiva	Patricia Bieging
Revisão	Autores e Organizadores
Organizadores	André Gobbo Patricia Bieging Raul Inácio Busarello

PIMENTA COMUNICAÇÃO E PROJETOS CULTURAIS LTDA – ME.
São Paulo - SP. Telefones: +55 (11) 96766-2200 - (11) 96777-4132
E-mail: livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

N936 Novas narrativas para o ensino-aprendizagem. André Gobbo, Patricia Bieging, Raul Inácio Busarello, organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017. 199p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-66832-55-6 (eBook PDF)
978-85-66832-54-9 (brochura)

1. Ensino-aprendizagem. 2. Educação. 3. Ensino. 4. Tecnologias digitais. 5. Novas narrativas. I. Gobbo, André. II. Bieging, Patricia. III. Busarello, Raul Inácio. IV. Título.

CDU: 37.01
CDD: 370

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição – Uso Não Comercial – Não a Obras Derivadas (by-nc-nd). Os termos desta licença estão disponíveis em: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/br/>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pelos autores para esta obra. Qualquer parte ou a totalidade do conteúdo desta publicação pode ser reproduzida ou compartilhada. O conteúdo dos artigos publicados é de inteira responsabilidade de seus autores, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

pimenta cultural

2017

Prefácio
Para que as gerações futuras não sintam vergonha de nosso silêncio e de nossa apatia frente às precarizações do trabalho, vamos falar em educação?! **7**
André Gobbo

Capítulo 1
Cotas Raciais na Universidade Brasileira e a Ideologia da Meritocracia **11**
Maurício Silva

Capítulo 2
Diálogos Imaginários sobre o ensino de Artes nas Escolas **25**
Noemi Zein Telles

Capítulo 3
A Consciência de Classe Proletária Potencial e sua Possível Relação com a Memória-Trabalho e Política de um Docente da Educação Básica **40**
Juliana Tiburcio Silveira Fossaluzza

Capítulo 4
A Formação em História do Espírito Santo e História Local: Desafios e Carências da Formação Acadêmica e Continuada **58**
Laryssa da Silva Machado

Capítulo 5
Memórias de um Velho: Práticas Corporais na Educação Indígena Parkatêjê **71**
Mauricio Martins Cabral e Alexandre Silva dos Santos Filho

Capítulo 6
Práticas Colaborativas de Criação Literária em Contextos de Aprendizagem **91**
Tiago Ricciardi Correa Lopes e Isa Mara da Rosa Alves

Capítulo 7
Teatro-Fórum na Escola: uma Experiência com a Temática Transversal Gênero **106**
Weyber Rodrigues de Souza

Capítulo 8
Educação Fundamental em Tempo Integral: Narrativas sobre uma Disciplina da Graduação **119**
Marcio Bernardino Sirino

Capítulo 9
Visitas a Entidades Assistenciais da Serra Gaúcha: um Relato Antropológico de Graduandos do UniFTEC através da Produção de Crônicas **141**
Tiago Pellizzaro

Capítulo 10
Possibilidades de Reflexões Suscitadas pelo Personagem 'Armandinho' que Contribuem para a Alfabetização **159**
André Gobbo

Sobre os autores **199**

PARA QUE AS GERAÇÕES FUTURAS NÃO SINTAM VERGONHA DE NOSSO SILÊNCIO E DE NOSSA APATIA FRENTE ÀS PRECARIZAÇÕES DO TRABALHO, VAMOS FALAR EM EDUCAÇÃO?!

Ao receber o convite para apresentar essa nova obra da Editora Pimenta Cultural confesso que senti o peso da responsabilidade e me perdi em uma chuva de ideias de como haveria de encontrar a melhor forma para resumir em poucas palavras a essência desses 10 capítulos da maneira que cada um merece. No entanto, como um educador apaixonado pelo que faz, imediatamente me pus a ler os trabalhos dos meus pares e então confesso que tal leitura devolveu-me o sorriso e a esperança em voltar a acreditar nesse Brasil.

Neste cenário escabroso em que estamos inseridos, onde a educação é relegada por nossas autoridades a último plano (relembremos a Emenda Constitucional 95 que, entre outras medidas, congela os investimentos públicos pelos próximos 20 anos) sofrendo cortes e represálias de toda a ordem; em que o 'ser professor' é uma condição ameaçada pela falta de valorização e onde o aluno, sobretudo da escola pública, é vítima de um projeto neoliberal que lhe tira direitos e impõe a condição de 'subgente' pela qual aprende que deve servir aos interesses da pequena parcela que domina os poderes constituídos; animo-me pelo fato de ver colegas pensando, pesquisando e incluindo em suas salas de aula práticas didático-pedagógicas que garantam a formação de seres humanos mais reflexivos e críticos frente à situação que aí está.

Em tempos em que um inescrupuloso movimento chamado de 'Escola sem partido' ganha prestígio de uma parcela elitizada e alienada que 'bate panelas' contra os ideários do Patrono da Educação brasileira (Paulo Freire) a serviço dos seus velhos coronéis, a obra que ora compartilhamos se apresenta como uma esperança para nos encorajarmos e resistirmos ao desmonte que está sendo feito tanto no Estado quanto na educação pública brasileira com o aval de uma população racista e opressora que se diz culta, mas que se esquiva do debate e da defensa de um

processo educacional democrático e emancipatório, pois a ela o que interessa é que esse velho Brasil volte a ser dividido entre uma 'Casa Grande e uma senzala' aonde uma maioria se coloque a serviço de uma minoria branca e rica, que detém o poder e dita as regras a serem seguidas.

Se é essa a realidade que nos ameaça não podemos deixar que o desânimo nos domine e, enquanto educadores, é preciso resistir, humanizando nossas teorias e imbricando a filosofia às nossas práticas didático-pedagógicas de modo que possamos construir uma escola e, consequentemente, uma sociedade mais 'gentificada', afinal, como já ensinara nosso saudoso Rubem Alves: de nada nos adianta educar as habilidades se não educarmos as sensibilidade de nossa gente.

Nesse sentido é que organizamos essa obra colocando primeiramente o texto de *Maurício Silva* por meio do qual discute as cotas raciais na universidade brasileira e a ideologia da meritocracia. No capítulo seguinte *Noemi Zein Telles* faz os seguintes questionamentos: Para quê? De que forma? Como? E por que ensinar artes nas escolas? Perguntas essas que me parecem apropriadas para serem discutidas em um tempo em que nossos legisladores parecem compactuar com um projeto elitista de que a escola deve se voltar à mera função de formar 'mãos de obras' que se coloquem a serviço dos interesses da minoria dominante. Corroborando com essa ideia, no terceiro capítulo, *Juliana Tiburcio Silveira Fossaluzza*, compartilha conosco alguns resultados de sua pesquisa de doutorado enfocando a consciência de classe proletária potencial e sua possível relação com a memória-trabalho e política de um docente na sua práxis educativa.

Dando continuidade à obra, no quarto capítulo, destacamos a pesquisa de *Laryssa da Silva Machado* por meio da qual a autora ratifica nossa convicção de que a educação brasileira está relegada à própria sorte. Esse trabalho revela alguns desafios e carências na formação acadêmica e continuada dos professores, mais especificamente da disciplina de História, os quais perecem, inclusive, de material didático sobre o assunto. Outro trabalho em destaque é o assinado por *Mauricio*

Martins Cabral e *Alexandre Silva dos Santos Filho* que nos brindam com uma reflexão sobre a educação e atividades corporais desenvolvidas no contexto cultural indígena, por meio de relatos de um dos índios mais idosos da comunidade "Parkatêjê". Dessa forma dão visibilidade a essa etnia tão marginalizada e vítima de constantes saques; dando-nos exemplos de como essa tribo incentiva a sua juventude a reconhecer, valorizar e preservar suas próprias identidades.

Na sequência *Tiago Ricciardi Correa Lopes* e *Isa Mara da Rosa Alves* compartilham conosco suas experiências de ensino aprendizagem em que utilizam ferramentas e serviços digitais – mais especificamente o Twitter® e o Moodle® – para criação de textos literários em contextos de aprendizagem, incentivando a expressão criativa por meio de técnicas de produção colaborativa. Complementar a esse relato, a seguir apresentamos o trabalho assinado por *Weyber Rodrigues de Souza*, o qual se mostra como mais uma alternativa para que possamos inovar em nossas práticas de ensino-aprendizagem; dessa vez o relato é sobre a apresentação de um instrumento metodológico para que o professor possa discutir o tema transversal 'gênero' no contexto escolar. Também apresenta uma peça teatral de autoria própria que pode contribuir para se trabalhar o 'Teatro-Fórum' como um mecanismo metodológico.

O oitavo capítulo é mais uma narrativa, dessa vez compartilhada por *Marcio Bernardino Sirino*, que nos conta sobre sua experiência no ensino superior onde vivenciou momentos de construção de conhecimento e promoção de uma formação mais humana, muito além da instrução cognitiva, devolvendo-nos a esperança de que ainda há professores comprometidos com sua profissão se reinventando frente aos desafios e dilemas que lhe acometem. A seguir é a vez de *Tiago Pellizzaro* apresentar suas experiências com a produção de crônicas a partir de experiências que seus alunos produziram após visitas a entidades assistenciais dando-nos inspiração para que possamos vencer os muros da academia universitária e nos aproximarmos das realidades a que pertencemos, distanciando-se

da ideia de que, pelo simples fato de pertencermos a uma 'casta intelectual', devemos ficar presos apenas às teorias.

Por fim, aproveitando-me da gentileza dos Editores da Pimenta Cultural, disponibilizo aos leitores um dos estudos que fiz sobre as possibilidades de reflexão suscitadas pelo personagem 'Armandinho', em charges que mantém uma estreita relação com a ciência, a tecnologia e a sociedade (CTS), e que podem contribuir para a alfabetização científica. Com isso espero que os professores-leitores possam encontrar inspiração para, junto de seus alunos, analisarem as complexas relações que perpassam a temática da CTS, sendo que, para isso, é necessário que a educação em ciência assuma sua responsabilidade de incluir em suas práticas didático-pedagógicas uma avaliação de atitudes, bem como que promova o debate de questões sociais e éticas que a sociedade tanto clama.

E, frente a todas essas pesquisas, resta-me apenas cumprimentar os editores por darem vez e voz a professores-pesquisadores que se propõem a planejar, executar e compartilhar conosco novas formas de educar frente a tantos desafios do XXI. Se hoje não mudaremos o mundo por palavras escritas em um livro – vencidas pela produção cinematográfica – num futuro quiçá poderemos ter a esperança de que nossos esforços e nossa luta sejam reconhecidos e iluminem as mentes e abrase os corações daqueles que se dispuserem a salvar o futuro de nossos professores e de nossas escolas. A aprovação da Reforma Trabalhista é apenas o começo e um exemplo das tantas precarizações que, num futuro bem próximo, haverão de comprometer os poucos direitos e benefícios que temos. O único naufrágio é não partir! É preciso sonhar coletivamente um sonho possível de se reverter essa situação imposta. Para isso, cabe a nós, professores, (re) educarmos a nós próprios para que possamos reacender a fagulha da esperança e nos mantermos na luta em nome do presente-futuro de nossos alunos e, fundamentalmente, de nós mesmos enquanto profissionais. Resistir é preciso!

Prof. André Gobbo

01

MAURÍCIO SILVA

COTAS RACIAIS NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA E A IDEOLOGIA DA MERITOCRACIA

Ações afirmativas, cotas raciais, universidade brasileira, meritocracia.

As ações afirmativas tornaram-se, no atual contexto brasileiro, mais do que uma mera concessão governamental, no âmbito de políticas públicas universalistas, mas um imperativo inequivocamente direcionado para sanar distorções historicamente construídas em relação à população brasileira afrodescendente, por meio de medidas compensatórias, Uma destas medidas são as chamadas cotas raciais, discutidas neste artigo a partir de seu relacionamento com o ensino universitário público e da ideologia da meritocracia.

INTRODUÇÃO

Não é novidade o fato de que a precariedade da situação educacional do negro no Brasil é um algo evidente, além de cientificamente comprovado (GONÇALVES, 2003), o que levou o contingente populacional de afrodescendentes a uma drástica situação de desamparo legal, refletindo-se, sem dúvida alguma, no fato de se computar, entre essa população, um baixíssimo índice de participação no ensino básico e superior. De fato,se computarmos a situação desse contingente populacional há apenas dez anos, verificaremos que 65% das crianças afrodescendentes viviam na pobreza (contra 38% das brancas), que 54% da população adulta de afrodescendentes ganhava 54% menos que um branco com o mesmo grau de escolaridade e que apenas 27,4% das crianças afrodescendentes apresentavam uma taxa de conclusão do segundo ciclo do Ensino Fundamental (contra 44,3% dos brancos) (SANTOS, 2003).

Daí o fato de as ações afirmativas tornarem-se, no atual contexto brasileiro, mais do que uma mera concessão governamental, no âmbito de políticas públicas universalistas, mas um imperativo direcionado para sanar distorções historicamente construídas em relação à população brasileira afrodescendente, por meio de medidas compensatórias destinadas, como demonstra Joaquim Barbosa Gomes (2005), a promover o princípio da igualdade material ou substancial, uma igualdade de resultados, em oposição à chamada igualdade formal ou procedimental, mais neutra. Com explica o mesmo autor, a fim de que se consiga inibir, de fato, a injustiça, é necessário substituir uma concepção “estática” de igualdade por uma mais “dinâmica”, relacionada à ideia de que “situações desiguais sejam tratadas de maneira dessemelhante” (GOMES, 2005, p. 49), instituindo-se o que se convencionou chamar de ação afirmativa, conjunto de práticas que visam combater a discriminação de fato e transformar a sociedade com base no princípio do pluralismo e da diversidade. Assim, objetivamente, completa o autor, as ações afirmativas podem ser melhor definidas como

> um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo como objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (GOMES, 2005, p. 55).

Mais especificamente em relação à educação, tornam-se urgentes medidas que corrijam as desigualdades de acesso e de manutenção do contingente afrodescendente nas universidades brasileiras, seja num contexto mais amplo das ações afirmativas, seja num âmbito mais restrito das cotas raciais. As cotas raciais nas universidades talvez sejam o aspecto mais saliente – e, seguramente, o mais polêmico – das ações afirmativas. Pode-se dizer que, grosso modo, as cotas raciais consistem, basicamente, na reserva de parte das vagas das instituições de ensino superior para candidatos afrodescendentes, constituindo-se "numa das principais medidas afirmativas adotadas em defesa da população afro-brasileira, pois proporciona a inserção de um contingente considerável de negros na rede universitária do País" (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2012, s.p.). Por meio das cotas raciais procura-se, entre outras coisas, valorizar a figura e o papel social do afrodescendente na sociedade brasileira, estimulando a assunção de uma identidade que se constrói a partir da diversidade. Além disso, acreditamos que a aplicação das chamadas cotas raciais voltadas ao ensino superior desempenham papel essencial na correção das distorções acima assinaladas, congregando, de certo modo, dois princípios fundamentais: previne efeitos deletérios da discriminação, no futuro; e repara consequências de um processo histórico de discriminação, efetivado num passado não muito distante, mas ainda sistematicamente presente.

Contudo, para que se chegue à situação "ideal" no que compete à justiça social e racial no Brasil, sobretudo quando se pensa em termos de acesso à educação, em especial à educação superior, há um longo caminho a ser trilhado, o qual, a nosso ver, começa com um primeiro passo: o combate ao argumento da meritocracia.

COTAS RACIAIS E A IDEOLOGIA DA MERITOCRACIA

Com efeito, a tese da igualdade por meio de mérito individual resulta de uma concepção falaciosa da dinâmica social, que tem origem no que Noëlle Bisseret chamou, muito apropriadamente, de ideologia das aptidões, responsável, entre outras coisas, pela desigualdade no acesso ao ensino, já que exprime um fato "hereditário" e "irreversível": a superioridade natural e cultural de determinadas classes sociais (BISSERET, 1974).

No contexto que nos interessa aqui, a tese na qual a meritocracia se apoia é, em princípio, simples: todos os cidadãos são, a rigor, iguais perante a lei e, portanto, adotar ações afirmativas voltadas à comunidade afrodescendente sugere, implicitamente, que, além de se instituir uma distorção no plano dos direitos universais, considera essa mesma comunidade inatamente incapaz, necessitando de ajuda para se "desenvolver", perpetuando assim o preconceito. Em resumo, a adoção de ações afirmativas, nesse sentido, subverteria o princípio do mérito, prejudicando o desenvolvimento do próprio país e provocando uma discriminação às avessas.

Respondendo à primeira parte dessa tese (aquela acerca do princípio do mérito) e deixando sua segunda parte (a suposta discriminação às avessas) para depois, quando trataremos de preconceitos que fundamentam alguns argumentos "racistas" contra a política de cotas raciais, cumpre lembrar que o conceito de mérito depende, sobretudo, do critério utilizado para aferir determinado reconhecimento meritório. Via de regra, trata-se de critérios relativos, quando não inadequados e, por isso mesmo, injustos. Um exemplo "clássico" é o dos famigerados vestibulares, utilizados para "regulamentar" o ingresso no ensino superior, regulamentação baseada fundamentalmente no "mérito" do ingressante.

A questão torna-se ainda mais complicada quando pensamos na realidade das sociedades complexas (como são as sociedades ocidentais modernas) e multiculturais (como são as contemporâneas),

já que o conceito de mérito, neste contexto, não satisfaz as infinitas variações que essas sociedades apresentam. É o que afirma, por exemplo, Stuart Hall, ao refletir sobre a ideia de igualdade de mérito, quando lembra que tanto a liberdade individual quanto a igualdade formal são "inadequadas à complexidade de vínculo, pertencimento e identidade introduzidas pela sociedade multicultural"; e que "profundas injustiças, exclusões sociais e desigualdades continuam a ser perpetradas em seu [da igualdade de mérito] nome" (HALL, 2003, p. 88).

Há que se lembrar, ainda, que a concepção neoliberal das relações sociais assenta-se sobre o postulado da meritocracia, exatamente pelo potencial individualista que esse conceito congrega em si: o mérito, tal como é entendido hoje em dia, é sempre causa e efeito de uma ação individual, um ato substantivamente isolado no complexo concerto das relações sociais. O ponto fraco da teoria da meritocracia, contudo, encontra-se exatamente no fato de partir de uma falsa premissa, a de que ele reflete diferenças reais instituídas em situações de concorrência igualitária. Ora, já no princípio da concorrência que se institui, a distância entre o capital sociocultural de seus componentes/concorrentes sugere diferenças que resultam, antes, de situações desiguais. É justamente esse modelo, que parte do "diferente" para se chegar ao "igual", o responsável por perpetuar as distorções que estão na base da teoria da meritocracia, cuja natureza individualista projeta, na sociedade, seu potencial discriminatório e excludente. Na verdade, o que se tem nesse modelo é justamente o inverso do que ele prega e sugere: uma concorrência desigual, que se institui a partir de diferenças construídas socialmente.

Reduzida ao universo da educação, essa é uma realidade que se vincula, diretamente, como quer István Mészáros, à lógica reprodutiva do capital, que, em nome da suposta superioridade da elite, a que se convencionou qualificar de meritocrática, "exclui a esmagadora maioria da humanidade do âmbito da ação como sujeitos, e condena-os, para sempre, a serem apenas considerados como objetos (e manipulados no mesmo sentido)" (MÉSZÁROS, 2008, p. 49).

Não é somente o conceito - equivocado - de meritocracia que determina o ingresso na universidade, pois esse ingresso é balizado também pelo conceito de competitividade. Assim, enquanto a meritocracia diz respeito a um suposto saber disciplinar (caberia discutir, em outra oportunidade, de que lugar esse saber se afirma como tal, por quem e como ele é socialmente legitimado), a competitividade diz respeito a um saber paradisciplinar. Trocando em miúdos, para ingressar na universidade, o estudante afrodescendente necessita provar o domínio incondicional de uma razão epistemológica academicamente instituída e legitimada, a que, em geral, não teve acesso (o que coloca por terra o conceito de mérito), além de saber mobilizar uma sociabilidade da qual se encontra aprioristicamente alijado (invalidando, nesse sentido, o conceito de competição).

As cotas raciais vêm exatamente desarticular e desconstruir essa lógica perversa de exclusão, substituindo os conceitos de meritocracia e de competitividade por outros modelos e protocolos de inclusão do alunado afrodescendente no meio acadêmico. Isso pode ser feito, de maneira muito simples, apenas se invertendo a ordem dos fatores que determinam a acessibilidade ao ensino superior: ao invés de se promover uma suposta igualdade de ingresso na ponta final do processo seletivo – do qual o vestibular é o exemplo mais saliente –, cumpre promover uma real igualdade de condições na ponta inicial desse processo – do qual o investimento no ensino fundamental de qualidade pode ser apontado como um dos fatores importantes. Nesse caso, em especial, a ordem dos fatores altera, substancialmente, o produto!

Cumpre responder, agora, à segunda parte do argumento que defende a meritocracia como fundamento das relações sociais nas sociedades complexas, aquela que sugere a ocorrência de uma suposta discriminação às avessas presente, in germine, na política de cotas raciais para ingresso no ensino superior.

O combate à ideologia da meritocracia - ideologia, aliás, muito próxima daquela que Marilena Chauí identificou em nosso meio

universitário como sendo a ideologia da competência (CHAUÍ, 2014) -, só tem sentido quando articulada ao combate contra preconceitos, que, muitas vezes, fundamentam argumentos racistas, os quais, assentados na defesa de uma justiça distributiva de natureza universal e essencialista, coloca-se contra a política de cotas raciais.

O primeiro destes argumentos preconceituosos é o que, no Brasil, os direitos são iguais para todos, portanto uma ação direcionada para determinado estrato da sociedade pode ser considerada uma discriminação às avessas. A adoção de ações afirmativas, nesse sentido, estaria ferindo o direito constitucional da igualdade, presente no Artigo 5º. de nossa Constituição.

Antes de mais nada, é preciso lembrar a distância que existe entre a igualdade formal e a concreta, pois embora em nossa Constituição a igualdade de direitos esteja, formalmente, garantida, na prática ela não se concretiza plenamente. A igualdade, no sentido abstrato, pode possuir um sentido universalista inquestionável, mas, concretamente falando, significa também igualdade de oportunidades: por isso, na realidade, verifica-se que, embora todos tenham o direito à Educação, na prática apenas alguns têm esse direito garantido. Nesse mesmo sentido, João Feres Júnior lembra da necessidade de nos conscientizarmos de que a ação afirmativa é uma política que busca, por meio da discriminação positiva, uma igualdade concreta e não formal: "quando e onde a igualdade formal da lei falha em produzir uma igualdade de fato, emprega-se a discriminação positiva" (FERES JÚNIOR, 2009, p. 42).

Nesse sentido também Luciana Jaccoud e Mário Theodoro destacam os limites das políticas universalistas de combate ao racismo e à discriminação, sobretudo no contexto da Educação: embora aparentemente tais problemas possam ser solucionados com políticas educacionais de cunho universalista, o que se verifica, dizem os autores, é que as desigualdades verificadas no âmbito social também se reproduzem no educacional, como um alto índice de analfabetismo entre os negros; alta concentração da população negra no ensino fundamental,

em oposição ao ensino superior; a enorme distorção, entre os negros, na relação idade-série; e o baixo desempenho escolar do alunado negro, mesmo neutralizando diferenças de nível socioeconômico. Para os autores, enfim, para cada um desses fenômenos é necessário interpor ações públicas igualmente distintas, já que enquanto a discriminação direta pode ser combatida por meio de um aparato legal, a indireta, mais dissimulada, só se torna visível por meio de indicadores de desigualdade étnico-racial; nesse caso, as ações de combate à discriminação indireta devem ser de dois tipos: as ações afirmativas e as ações valorativas (JACCOUD & THEODORO, 2005).

Argumentos dessa natureza são, ainda, complementados pela ideia de que, no Brasil, o "problema" que deve ser resolvido não é exatamente de natureza racial, mas de natureza social, pois a questão não seria de discriminação, mas de pobreza. Por isso, as soluções a serem adotas deveriam partir de uma perspectiva universalista, com medidas distributivas de caráter social. Ora, trata-se de uma típica visão maniqueísta da dinâmica social, desviando a discussão para um falso "problema": o de que a questão é social ou racial, quando na verdade há, entre nós, duas questões a serem resolvidas em instâncias distintas: uma racial e outra social, embora, em geral, ambas estejam inter-relacionadas. É que, com frequência, o problema racial é subsumido pelo social; a questão torna-se mais evidente ao nos darmos conta de que, no Brasil, como se costuma dizer, pobreza tem cor: quanto mais preto, mais pobre, e vice-versa. Além disso, preconceito racial, que se traduz, na prática, em discriminações de fato, se reproduz em cadeia no âmbito nas classes sociais, fazendo com que mesmo entre as classes mais pobres elas persistam.

A questão da discriminação racial nas instituições de ensino não está disseminada apenas nos três níveis pedagógicos que as conformam (fundamental, médio e superior), mas também nos três âmbitos fundamentais que compõem sua estrutura, o que torna a própria discriminação – cuja gênese vincula-se a determinadas conjunturas históricas – num problema estrutural, quando então corre-se o risco de se passar da discriminação para o racismo. No

âmbito da gestão administrativa, a discriminação se reflete numa cadeia que nasce no modo muitas vezes autoritário como a escola é gerida, em que a instância dos colegiados é subjugada pelo poder centralizador do corpo gestor. No âmbito pedagógico, a discriminação se traduz numa prática pedagógica adotada no ambiente escolar, incidindo sobre vetores distintos da dinâmica ensino-aprendizagem, como o currículo e a avaliação; aqui, aliás, reside um dos espaços mais sensível à disseminação de atitudes discriminadoras que, por exemplo, podem se manifestar tanto nos instrumentos de avaliação quanto nos recursos didáticos. No âmbito político-social, a discriminação se desdobra em atitudes que se situam na interface escola--sociedade, tornando-se talvez o ambiente mais propício a atitudes discriminatórias. Avaliar a questão da discriminação na escola, essa autêntica categoria-gênese do racismo, torna-se, assim, um exercício que se legitima na consideração desses três âmbitos, atitude que adquire sentido maior ao se apoiar numa teoria que, em última instância, rege uma prática antidiscriminatória.

No que compete especificamente à universidade, objeto principal deste artigo, buscamos apontar o quanto uma educação plena, democrática nos seus conceitos e procedimentos, pública e popular, isto é, de todos e para todos, esbarra em preconceitos e exclusões que, não raras vezes, tem seu fulcro em práticas discriminatórias de natureza étnico-racial. Como afirma Boaventura de Sousa Santos, "na maioria dos países os fatores de discriminação, sejam eles a classe, a raça, sexo ou etnia, continuaram a fazer do acesso [à universidade] uma mistura de mérito e privilégio" (SANTOS, 2010, p. 67).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Duas questões, à guisa de conclusão, podem ser levantadas no sentido de tornar a discussão mais densa, mas também de auxiliar na conscientização e erradicação da discriminação racial no Brasil, em particular no contexto da educação e do ensino superior: a importância

de uma intervenção docente que se volte para a educação para as relações étnico-raciais e a conscientização/reconhecimento das diferenças entre as discriminações de classe e de natureza étnico-racial.

Sobre a primeira, cumpre ressaltar a importância da intervenção docente no sentido de romper com as estruturas discricionárias e preconceituosas historicamente forjadas no ambiente escolar, seja nos ensinos fundamental, médio ou universitário. Talvez seja útil aplicar aqui o conceito de consciência possível, de extração hegeliana-marxista, mas adaptado por Lucien Goldmann ao plano da comunicação e da transmissão de informações na modernidade, justamente como método de intervenção na sociedade. Segundo o sociólogo e pensador franco-romeno, retomando a discussão acerca do conceito de consciência possível (Zugerechnetes Bewusstsein), é essencial para aquele que quer intervir na sociedade saber quais são, numa dada situação, as informações que se podem transmitir, quais as que são transmitidas com modificações e quais não conseguem ser transmitidas. Nesse sentido e resumidamente, Goldmann propõe quatro abordagens (instrumentos de análise) do problema: primeiro, uma informação pode não ser transmitida por falta de informação prévia; segundo, considerando que – como mostra Freud – o inconsciente pode ser impermeável a certas informações, torna-se necessário, para que uma informação seja passada, operar uma transformação na consciência, num plano psicológico; terceiro, uma informação pode não ser veiculada pela resistência, de natureza social, de determinados grupos em relação às sua veiculação, uma espécie de recusa em aceitar determinadas ideias; quarta, e mais importante, diz respeito àquela situação em que determinado grupo, para obter a transmissão de informações, precisa transformar-se, a ponto de perder suas características essenciais, já que há certas informações que são incompatíveis com as características fundamentais do grupo, por ultrapassarem o máximo de consciência possível do grupo. Relacionada à ideia hegeliano-marxista da passagem da quantidade para a qualidade, essa última abordagem refere-se à necessidade de "enquadrar o objeto estudado de modo a que possamos estudá-lo como desestruturação de uma estrutura

tradicional e como nascimento de uma estrutura nova", chegando-se à conclusão de que "as transformações no interior de uma estrutura são tais que a estrutura antiga desaparece e em que uma estrutura nova acaba de nascer orientando-se em seguida para um novo estado de equilíbrio" (GOLDMANN, 1976, p. 22).

No que compete à intervenção docente, tal como a estamos propondo aqui, é exatamente esse o contexto em que se deve pensar: dialeticamente falando, as informações só poderão ser plenamente transmitidas e assimiladas por um determinado grupo com a desestruturação de uma estrutura tradicional e com o nascimento de uma estrutura nova, como exposto por Goldmann. Passando da teoria à prática e exemplificando dentro do contexto assinalado, uma vez inseridas as informações relativas ao universo cultural afro-brasileiro na escola (e na universidade) - como, inclusive, preveem recentes marcos normativos voltados para a questão das relações étnico-raciais na educação, a exemplo da lei 10639/03 -, as estruturas – reais ou imaginárias, mas sobretudo simbólicas – devem ser rompidas, paulatinamente, para dar lugar a outras estruturas novas, destituídas de vícios e ideias preconcebidas: o resultado certamente será, entre outras coisas, a construção de uma identidade afrodescendente "orgulhosa de si" ou a assunção, igualmente "orgulhosa de si", de traços fenotípicos específicos. Por outro lado, a ruptura dessas mesmas estruturas reais ou imaginárias (por exemplo, por meio das ações afirmativas) contribuirá, como sugere mais uma vez Goldmann, para uma efetiva transmissão de informações para o grupo diretamente interessado nelas.

Aí se tem, portanto, a dinâmica da intervenção docente de que aqui se falou: ao mesmo tempo em que as informações relacionadas ao contexto afro-brasileiro são responsáveis pela ruptura da estrutura tradicional de determinados grupos (como, por exemplo, os "formadores de opinião"), outrora refratários a essas mesmas informações, essa ruptura viabiliza a transmissão dessas mesmas informações, alcançando-se uma síntese que se equaciona, a um só tempo, na quebra do preconceito étnico-racial e na assunção de uma nova identidade, agora assentada na cultura e nos valores afrodescendentes.

Sobre a segunda questão, a necessidade de conscientização/reconhecimento das diferenças entre discriminações de classe e de natureza étnico-racial, no contexto assinalado, cumpre lembrar que nos parece equivocado querer combater as ações afirmativas usando como argumento a necessidade de expansão dessas ações à totalidade da população carente, sobrepondo - de modo astuto - uma realidade social a uma evidência étnico-racial. As ações afirmativas, tal como estão postas, têm como objetivo corrigir, pelo recurso da discriminação positiva, uma situação de natureza estritamente étnico-racial (o preconceito e a discriminação, por exemplo) que tem repercussões diversas na condição social do cidadão afrodescendente. O percurso, portanto, é do étnico-racial para o social e, não, o contrário. Querer inverter essa equação, impondo uma trajetória que parte do social para, eventualmente, se alcançar o racial é desconsiderar que o racismo está presente, de modo crônico na sociedade, como um conceito supraclassista, interferindo em praticamente todas as suas instâncias. Sobrepor a questão da classe social à questão racial é, de certo modo, reativar a tese determinista, segundo a qual, nas palavras de Lília Schwarcz (1996), o indivíduo seria a soma dos caracteres rácico-culturais de seu grupo, sendo, nesse caso, melhor do que observar o indivíduo, observar o grupo a que ele pertence. Por isso, a questão das cotas, tal como nós a estamos apresentando aqui, diz respeito fundamentalmente à reparação e/ou compensação de práticas discriminatórias e excludentes de natureza étnico-racial. Não se pode negar, contudo, que, especialmente no contexto brasileiro, ela se completa com uma realidade que é basicamente de natureza social ou, para sermos mais precisos, de classe social. E isso tem um motivo claro: é que, entre nós, a mesma falácia que se encontra na gênese da ideia de democracia racial pode ser verificada na de democracia social, que resulta justamente do modo como, por aqui, as relações de classe se configuraram historicamente, com consequências que persistem ainda hoje de forma patente ou latente. Assim, um dos aspectos mais relevantes e peculiares dessa configuração é o de que, entre nós, as relações de classes apresentam uma ambiguidade congênita: enquanto que do ponto de vista dos relacionamentos

sociais - isto é, de uma sociabilidade mais superficial, que prevê relações interclasses epidérmicas - a sociedade brasileira apresenta uma flagrante permeabilidade, do ponto de vista das relações sociais - ou seja, dos contatos mais profundos entre as classes, vinculados, por exemplo, à (im)possibilidade de mobilidade social -, nossa sociedade revela-se, ao contrário, altamente impermeável, o que se traduz de maneiras diversas: da exclusão à discriminação, da vitimização ao racismo, da precarização econômica ao alijamento político.

A questão racial não é redutível à questão de classe e nem deve ser por ela subsumida. Mas esses e outros fenômenos, acima apontados, mais ou menos simbólicos e com repercussões diretas na vida social das pessoas, revelam o quanto a questão de classe - e, especialmente, da divisão de classes - no Brasil continua presente, tornando o problema da discriminação racial ainda mais violento e dramático para a população afrodescendente.

REFERÊNCIAS

BISSERET, Noëlle. *Les inégaux ou la sélection universitaire*. Paris, Presses Universitaires de France, 1974.

CHAUI, Marilena. *A ideologia da competência*. São Paulo, Fundação Perseu Abramo/ Autêntica, 2014 (Escritos de Marilena Cahui, 3).

FERES JÚNIOR, João. "A política pública entre os movimentos sociais e a opinião douta". In: SILVÉRIO, Valter Roberto & MOEHLECKE, Sabrina (orgs.). *Ações afirmativas nas políticas educacionais*. O contexto pós-Durban. São Carlos, EdUFSCar, 2009, p. 35-51.

GOLDMANN, Lucien. *A Criação Cultural na Sociedade Moderna*. Para uma Sociologia da Totalidade. Lisboa, Presença, 1976.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. "A recepção do instituto d ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro". In: SANTOS, Sales Augusto dos. *Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Brasília*, SECAD/UNESCO, 2005, p. 47-82.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. “Negros e educação no Brasil”. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, Autêntica, 2003, p. 325-346.

HALL, Stuart. *Da diáspora*. Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte / Brasília, UFMG / UNESCO, 2003.

JACCOUD, Luciana & THEODORO, Mário. “Raça e educação: os limites das políticas universalistas”. In: SANTOS, Sales Augusto dos. *Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília, SECAD/UNESCO, 2005, p. 105-120.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo, Boitempo, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. “*Cotas Raciais*” (http://www.palmares.gov.br/?page_id=121). Consultado em 01/2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI*: para uma reforma democrática e emancipação da Universidade. São Paulo, Cortez, 2010.

SANTOS, Renato Emerson. “Racialidade e novas formas de ação social: o pré-vestibular para negros e carentes”. In: SANTOS, Renato Emerson; LOBATO, Fátima (org.). *Ações afirmativas políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro, DP&A, 2003, p. 127-153.

SCHWARCZ, Lília Moritz. “As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX. O contexto brasileiro”. In: SCHWARCZ, Lília Moritz & QUEIROZ, Renato da Silva (orgs.). *Raça e diversidade*. São Paulo, Edusp, 1996, p. 147-185.

02

NOEMI ZEIN TELLES

DIÁLOGOS IMAGINÁRIOS SOBRE O ENSINO DE ARTES NAS ESCOLAS

Educação Artística. Ensino. Educadores. Criatividade.

Ao pensarmos sobre ensino-aprendizagem na educação artística, surgem algumas perguntas: Para quê? De que forma? Como? E por que ensinar artes nas escolas? Este capítulo se propõe a responder tais questões numa narrativa que considera o ponto de vista dos educadores, criando diálogos entre pesquisadores – Norberto Stori, que defende criatividade e sentimento no ensino das artes e Graça Mizukami, especialista em abordagens de ensino – e professores de artes atuantes no Estado de São Paulo.

> A pesquisa nasce da criatividade e é por meio dela que se desenvolve. Para isso, é necessário que se tenha a mente aberta para os acasos que surgirem, para as novas possibilidades, com imaginação e capacidade de relacionar dados de maneira diferente. (STORI, 2003, p.45)

IMAGINANDO DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Em investigação conduzida pela pedagoga e pesquisadora Maria da Graça Nicoletti Mizukami, docente no Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura (PPG-EAHC) da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), do qual fazemos parte, durante a disciplina obrigatória de Mestrado "Teorias e Processos Educacionais", cursada por nós no primeiro semestre de 2017, nos envolvemos com a pergunta: como o professor aprende a ensinar?

Para chegar a um entendimento parcial desta questão, fizemos oito entrevistas – juntamente com mais duas colegas, Marina Tavares e Julia Mussarelli – com roteiro pré-elaborado pela profa. Mizukami, com professores da área de Educação Artística: Débora da Silva Perim Barbosa, Emmerson Zalotti, Jaqueline Henrique da Rocha, Mariana Luisa Alves Cavalcanti Arruda, Patrícia Miranda, Patrícia Volpe dos Santos, Patrício Dugnami e Waldira Soares Machado Mussarelli, que lecionam no ensino fundamental 1 e 2, tanto em colégios públicos, quanto particulares no Estado de São Paulo[1].

As respostas desses educadores àquelas perguntas foram redirecionadas para um novo foco neste artigo, que tem a intenção de entender questões relativas ao ensino de arte nas escolas, por exemplo, perguntando: para que serve essa disciplina e por que se deve ensiná-la? Ou ainda investigando se existe uma relação entre criatividade e o ensino das artes e como os professores de educação artística podem se preparar melhor para essa tarefa.

1. Ao final, encontra-se um breve perfil dos professores entrevistados.

Adicionamos a essa conversa algumas análises pontuais da própria profa. Mizukami retiradas de seu livro "Ensino: as abordagens do processo (1986)" que busca entender o que fundamenta a ação docente pelo comportamento dos professores na situação de ensino-aprendizagem, considerando a existência de cinco diferentes abordagens educativas: Tradicional, Comportamentalista, Humanista, Cognitivista e Sociocultural, cada uma com suas especificidades didáticas.

Também participa desta investigação, com um papel de mediador, outro professor do corpo docente do PPG-EAHC da UPM: Norberto Stori. Como experiente artista plástico e educador, Stori contribui às nossas narrativas por meio da pesquisa "Arte, criatividade e sentimento na educação", um capítulo do livro "O Despertar da Sensibilidade na Educação", organizado por ele próprio, com participação de outros pesquisadores e publicado em 2003.

Portanto, aqui neste artigo, criamos diálogos que chamamos de "imaginários", porém totalmente possíveis, uma vez que, apesar de nenhum dos comunicantes presentes ter tomado ciência das opiniões e respostas de seus pares, suas experiências de ensino-aprendizagem na educação artística são muito semelhantes e conversam entre si.

PARA QUE SERVE A ARTE?

Antes de fazer qualquer pergunta sobre o ensino de artes nas escolas, existe essa questão, muito pertinente, feita pelo artista e educador Norberto Stori (2003, p.42). Ao tentar dar conta de respondê-la, Stori nos lembra de que, desde o início, os seres humanos transformaram o ambiente em que vivem fazendo uso da criatividade e que, por meio das artes – pintura, desenho, escultura, dança, teatro e música – desenvolveram experiências essenciais para suas vidas, principalmente uma linguagem que desse conta de expressar seu mundo interior.

Porém, com o passar do tempo, explica Stori, a função e necessidade das artes foi ficando cada vez mais difícil de ser definida e, mesmo que estas sejam ensinadas na escola, a educação formal ainda prioriza a cognição e a utilidade prática dos conhecimentos em detrimento da formação de um ser sensível e criativo. No entanto, Stori afirma que os seres humanos também precisam aprender a criar e que não se cria algo do nada:

> Só se cria a partir de conteúdos vivenciados. Criar é transformar aquilo que possuímos. Trata-se de um processo dinâmico de transformação que não é rígido e muito menos linear, e isso acontece também com a participação da intuição. Esta faz aflorar a nossa imaginação e criatividade nas diversas áreas do conhecimento. (STORI, 2003, p.43).

É interessante notar que a maior parte dos professores entrevistados justificaram sua escolha de carreira pelo gosto que sentiam pelas artes desde a infância, sendo que muitos sentem que já possuíam um dom artístico, mas também foram influenciados por bons professores quando eram crianças, resultando em dois caminhos: aqueles que logo quiseram ensinar artes e aqueles que quiseram primeiro ser artistas e depois se interessaram pela área da educação.

> – "Desde pequeno, sempre fui muito apaixonado por artes, já tinha aquela paixão louca pelo desenho, pela pintura, pela escultura e queria ser professor" (Emmerson Zalotti).

> – "Eu sempre gostei de desenhar, mas a minha professora de artes na escola era muito boa no que fazia, então isso me despertou muito mais e eu fui me dedicar a essa área" (Jaqueline Rocha).

> – "Eu gostava de desenhar e eu queria ensinar alguém a desenhar" (Patrícia Volpe).

> – "Desde sempre soube que trabalharia com arte, pois sempre foi meu interesse e a educação também me interessou depois, me fascinou a possibilidade de contribuir como uma educadora que levasse ensino de qualidade para a escola pública" (Patrícia Miranda).

No trabalho criativo, nos diz Stori (2003), existe a possibilidade da dúvida, da insegurança e da interferência e para haver criatividade é preciso existir um ambiente adequado, flexível e com certo grau

de liberdade, aponta o educador. Junto com a capacidade criadora, desenvolve-se a capacidade estética e a formação da personalidade individual. Nesse sentido, segundo Stori, a arte serve para educar a sensibilidade de uma pessoa para experiências perceptivas, intelectuais e emocionais, ou seja, formar sua consciência estética.

> Os momentos decisivos de criação são essencialmente análogos na arte e na ciência. A criatividade, como potencial, e a criação como realização desse potencial, manifestam-se de modo idêntico, independente dos rumos específicos que depois seguirão nas duas vias de conhecimento. (STORI, 2003, p.44).

QUAL A RELAÇÃO DA CRIATIVIDADE COM O ENSINO DE ARTES?

Tornar-se professor é um trabalho criativo, pois também existe a possibilidade da dúvida, algum grau de insegurança e muita interferência, principalmente dos alunos que estimulam o professor dia após dia no seu estudo constante, além do relacionamento com outros professores e colegas que trazem novos pontos de vista, e ainda as leituras e vivências pessoais ao longo da carreira, que acrescentaram muito ao saber docente depois que já passou o período da educação formal fornecida pelas Universidades.

> – “Eu dou aula há mais de 20 anos e nunca entrei numa aula relaxado, eu sempre dei aula com um pouco de tensão, sabe?” (Patrício Dugnami).

> – “Eu dava aula de desenho, aulas básicas, e via como outros professores usavam algumas peças publicitárias relacionadas ao contexto da história da arte. Então isso me ajudou a ter ideias de melhorar a minha didática” (Patrícia Volpe).

> – “Particularmente, aprendo com meus alunos, aprendo viajando e conversando com os pais e responsáveis, lendo e não necessariamente livros técnicos sobre educação, visitando museus, conversando com colegas, fazendo e pesquisando arte” (Patrícia Miranda).

Quanto ao ambiente da sala de aula, que deveria ser adequado, flexível e com certo grau de liberdade, segundo mencionou Stori

como ideal para despertar a criatividade e poder ensinar artes da melhor forma nas escolas, nossos professores também manifestaram suas opiniões.

> – "Em sala de aula, eu tenho uma prática com os meus alunos: coloco eles em círculo e faço eles perceberem que existe um motivos para estarem ali. Ensino eles a ouvirem, a respeitarem a integridade do outro, para se situarem e se valorizarem" (Emmerson Zalotti).
>
> – "Em geral a fonte que a gente tem para trabalhar dentro da sala de aula nas escolas da periferia é giz, lousa e saliva. Eu procuro ser criativa, levar revistas, pedir que os alunos façam observações, tirem fotos com celular, vão a museus" (Débora Barbosa).
>
> – "A precariedade de recursos é prejudicial. Em artes, por exemplo, não ter a estrutura do atelier, o tempo da criação, a falta de materiais atrapalham a fruição da experiência estética dos alunos. Arte é conceito e vivência" (Patrícia Miranda).

A possibilidade do diálogo franco e aberto entre professor e aluno, que alguns dos entrevistados mencionaram anteriormente, demonstra a intenção do ensino difundido por Paulo Freire, cujo modelo de educação assume caráter amplo, não restrito à escola em si e nem a um processo de educação formal, segundo a pesquisadora Maria da Graça Nicoletti Mizukami (1986), que define tal abordagem como Sociocultural.

De acordo com a pedagoga, tal abordagem postula: "Caso a escola seja considerada, deve ser ela um local onde seja possível o crescimento mútuo do professor e dos alunos, um processo de conscientização" (MIZUKAMI, 1986, p.95). Abrir o diálogo permite ao professor a percepção de sua realidade opressora e faz com que o educador se solidarize com os alunos, então oprimidos, se empenhando para transformar a realidade em que se encontram: "A relação professor-aluno é horizontal e não imposta" (MIZUKAMI, 1986, p.99).

Mas, voltando ao pensamento do artista e educador Norberto Stori (2003), descobrimos que ele acredita que, além da criatividade, é importante incluir os cinco sentidos como elementos de educação no programa das escolas: "A sensibilidade perceptual

deve converter-se na parte mais importante do processo educativo" (STORI, 2003, p.47). Se a aprendizagem passa pelos sentidos, então "cabe à educação artística a parte de estimular a utilização dos sentidos no processo educativo" (STORI, 2003, p.53). As experiências sensoriais são fundamentais para as crianças, pois elas se envolvem no ambiente e o compreendem ao tocar, ver, ouvir, cheirar e saborear.

Outro quesito que necessita de criatividade para ser atendido de forma satisfatória é o programa ou currículo de ensino das escolas. Uma tarefa desafiadora, como podemos notar pelo diálogo dos nossos professores entrevistados.

> – "Na escola que leciono, tenho bastante liberdade de criar. Muita vezes, a minha fonte de pesquisa e ideias é uma casa de construção. Olhos os materiais e penso num projeto, depois levo para a sala e desenvolvo com meus alunos" (Jaqueline Rocha).
>
> – "Eu procuro seguir o currículo, afinal fui contratada para isso. Mas claro que é preciso adaptá-lo à nossa situação, ao que é possível. Às vezes é muito bonitinho o que está lá no papel, mas na sala de aula não funciona" (Mariana Arruda).
>
> – "É, por mais que eu programe uma aula, pense numa proposta e na técnica que vamos usar, quando vou desenvolver com os alunos, eles trazem a bagagem deles e modificam a essência da aula" (Jaqueline Rocha).

Preocupar-se com cada aluno em si e permitir que a bagagem de conhecimento deles interfira no resultado da aula são novamente demonstrações de uma relação educacional com influência Sociocultural. Segundo Mizukami: "O diálogo é desenvolvido ao mesmo tempo em que são oportunizadas a cooperação, a união, a organização, a solução em comum dos problemas. Os alunos, pois, participarão do processo juntamente com o professor" (MIZUKAMI, 1986, p.99).

COMO OS PROFESSORES DE ARTES PODEM SE PREPARAR PARA DAR AULA?

Uma das possibilidades é levar em consideração as experiências sensoriais que Stori enfatizou anteriormente como sendo importantes no ensino de artes. Selecionamos o que uma professora mencionou a respeito da música como elemento a ser trabalhado em sala de aula, não com a pretensão de tornar o aluno um músico profissional, mas para ensiná-lo ritmo, nota, sensibilidade, percepção e respeito a todos os estilos musicais. E o que outra professora disse sobre o teatro como técnica para ativar os sentidos das crianças.

> – "Gosto de levar os alunos para ouvirem a orquestra da OSESP tocando, pois eles ficam impressionados ao perceberem que a música clássica é linda e envolvente. É fantástico quando dizem que sentiram emoção no som dos instrumentos!" (Débora Barbosa).

> – "Eu já estudei teatro, então trabalho bastante isso nas aulas, usando e ensinando as linguagens teatrais com as crianças" (Mariana Arruda).

Norberto Stori (2003) também ensina que o aprendizado, o gosto, o julgamento e a apreciação das manifestações culturais – isto é, a educação estética – acontecem desde quando somos crianças e tomamos contato com imagens, músicas, movimentos, jogos e informações que fazem parte do nosso cotidiano. Segundo ele, isso deveria ocorrer nas aulas de arte, sendo que, na sua visão, o processo da arte é o que tem importância, e não os seus resultados, ou seja, o produto final.

> As aulas de arte deverão constituir um dos espaços nos quais as crianças possam exercitar suas potencialidades perceptivas, imaginativas ou fantasiosas. (...) A educação artística, tanto quanto outras atividades lúdicas, culmina em instrumento de saúde mental e também em lenitivo das angústias e de outras mazelas da natureza humana. (STORI, 2003, p.53).

Desenvolver essa percepção do processo artístico pelo qual os alunos passam, ao entrar em contato com as artes, é outra forma dos professores se prepararem para a tarefa de ensino dessa matéria nas escolas.

> – “Em artes eu acho fundamental o processo. Eu acho que artes não se aprende só decorando os autores, mas fazendo, reproduzindo técnicas que eles executaram” (Patrício Dugnami).

> – “O aluno passa por um processo e não é só o resultado final que importa. Ele se desenvolve desde o início ao fim, que na verdade não é o fim né... Cada fim tem um novo início, isso não para... É um caminho a ser seguido” (Jaqueline Rocha).

Essa questão está muito ligada à abordagem que Mizukami (1986) define como Humanista: “O objetivo da educação será uma aprendizagem que abranja conceitos e experiências, tendo como pressuposto um processo de aprendizagem pessoal. Nesse processo, os motivos de aprender deverão ser do próprio aluno.” (MIZUKAMI, 1986, p.45). Outra abordagem educativa que também leva em consideração o processo de desenvolvimento da criança é a chamada por Mizukami de Cognitivista, cujo expoente é Jean Piaget. Nesse Construtivismo Interacionista: “(...) os processos pelos quais a aprendizagem se realizou assumem papel preponderante. O ponto fundamental do ensino, portanto, consiste em processos e não em produtos de aprendizagem” (MIZUKAMI, 1986, p.76).

Ainda tratando do sistema escolar, Stori vê apenas dois momentos em que as crianças podem exercitar uma verdadeira interação social: nas aulas de arte e nos jogos – que também podem acontecer em aulas de educação física ou durante o recreio: “A arte e o jogo podem proporcionar a oportunidade de interação social com a criança e seus colegas” (STORI, 2003, p.56). Portanto, segundo Stori, propiciar essa interação entre os alunos é algo que os professores de educação artística devem levar em consideração e se preparar para fazer nas suas aulas.

A importância do jogo, mencionado por Stori, é ressaltada como fundamental no desenvolvimento do ser humano de acordo a Abordagem Cognitivista, segundo Mizukami:

> As atividades principais da Escola para o Pensamento consistiriam em: jogos de pensamento para o corpo e os sentidos; jogos de pensamento lógico; atividades sociais para o pensamento: teatro, excursões, jogos de faz-de-conta; ler e escrever; aritmética; ciência; arte e ofícios; música; educação física. (Mizukami, 1986, p.75).

Obviamente que também existem estímulos de cooperação por meio de trabalhos em grupo, um recurso que é usado em diversas outras matérias escolares, mas o professor de artes tem uma vantagem, conforme explica Stori: "na arte não existe resposta específica, e muito menos na arte-educação; o professor não trabalha com o objetivo de respostas corretas, certa ou erradas, como nas demais disciplinas" (STORI, 2003, p.56).

> – "Às vezes as crianças apresentam dificuldade para interagirem em grupo. Então a nossa proposta é fazer com que elas tenham essa experiência e aprendam a se doarem e terem opiniões próprias, mas respeitarem a opinião do professor e dos colegas" (Waldira Soares).
>
> – "Hoje eu acredito que o professor tem que ser um pouco de tudo, tem que humanizar um pouco os alunos, saber ouvir, tem que mediar, tem que atuar com o aluno de uma maneira que ele se sinta seguro de estar ali" (Débora Barbosa).
>
> – "Claro que cada sala tem um perfil de turma e a gente vai fazendo as adaptações necessárias, mas sempre através de um diálogo. Eu acho que os alunos têm um bom entendimento disso nas minhas aulas e me sinto privilegiado por isso" (Emmerson Zalotti).

Se analisarmos as declarações dos educadores tomando como base o trabalho de Mizukami, podemos descartar o uso da Abordagem Tradicional, pois nesta "há a tendência a se tratar todos igualmente (...) inexistindo a constituição de grupos onde haja interação entre os alunos" (MIZUKAMI, 1986, p.15-16). Porém, no ensino Comportamentalista, cujo maior expoente é Burrhus F. Skinner, de acordo com Mizukami, apesar dos alunos não participarem das decisões curriculares, o material que o professor deve apresentar precisa ser dado em pequenos passos e respeitar o ritmo individual de cada aluno. Isso pode implicar, segundo Mizukami: "tanto instrução em grupo como aprendizagem individual, pode permitir variações em ritmo de aprendizagem, objetivos a serem alcançados, métodos e materiais de estudo, nível exigido de rendimento e desempenho" (Mizukami, 1986, p.33).

Outro método educacional que considera importante criar condições de cooperação é o Cognitivista de Piaget: "A aquisição

individual das operações pressupõe necessariamente a cooperação, colaboração, trocas e intercâmbio entre as pessoas (...) a própria atividade grupal tem um aspecto integrador, visto que cada membro apresenta uma faceta da realidade" (Mizukami, 1986, p.71).

Em contra partida à flexibilidade que o curso de artes deveria possui, Stori acredita que o educador que pretende ensinar essa matéria às crianças também deve vivenciar arte e saber frui-la. Não precisa necessariamente ser um artista, mas realizar trabalhos e ter um envolvimento verdadeiro: é importante que pesquise arte na práxis e na teoria, afirma o pesquisador. "Deverá estar envolvido na criação com os materiais artísticos, vivenciá-los, não sendo o bastante que os conheça apenas por literatura" (STORI, 2003, p.57).

POR QUE ENSINAR ARTES NAS ESCOLAS?

Para Norberto Stori: "A arte com criatividade e sentimento desempenha um papel importante e vital na educação das crianças" (STORI, 2003, p.46), nesse sentido, segundo ele, ao pintar, cantar, encenar e dançar a criança cria utilizando o grau de conhecimento que possui e proporciona parte de si própria nessa atividade, demonstra como pensa, como sente e como vê o mundo, podendo adquirir novas perspectivas e compreensões futuras.

Segundo Stori, a expressão criativa precisa de uma entrega de corpo e alma, assim como a tarefa de ser um educador. Os nossos professores entrevistados, em geral, buscaram fornecer uma visão valorizada do papel do professor frente à constante desvalorização atribuída a esse profissional. Alguns revelaram suas motivações para seguir cada dia na área de ensino e outros deixaram claro algumas de suas frustrações.

> – "Se eu for pensar no meu salário, eu não acordo. Eu não tenho a disposição de levantar da cama e vir dar aula. Então meu foco são os meus alunos. Essa é a minha relação: professor-aluno" (Emmerson Zalotti).

> – "Eu acho que nós não damos aulas, nós lecionamos de forma a obter nossa remuneração. Somos profissionais habilitados que, como em outras profissões, devemos manter o hábito de estudar e buscar sermos cada vez melhores" (Patrícia Miranda).

> – "E por outro lado, você conta nos dedos o professor que se recicla, que se atualiza. Eu acho que o professor que é funcionário público não pode deixar a sua formação, o seu complemento, como responsabilidade do estado" (Patrícia Volpe).

> – "Para mim, o professor só é tranquilo e mais completo quando, na sua parte financeira, é bem remunerado, quando tem bom material didático e poucos alunos nas classes, mas infelizmente tem classes no Estado que chegam a 40 alunos por turma!" (Waldira Soares).

E para ensinar artes, que motivações os professores podem ter? Norberto Stori sugere uma resposta em seu texto. Primeiramente, é preciso entender que na arte as crianças expressam-se exteriorizando as suas manifestações interiorizadas. Ou seja, quando elas fazem arte com envolvimento, exercitam essa linguagem tanto com parceiros visíveis quanto invisíveis, reais ou imaginários, desenvolvendo seus lados afetivo, perceptivo, intelectual e espiritual.

Stori acredita, portanto, que a arte pode significar uma atitude positiva em relação à existência, um modo de formular nossos sentimentos e nossas emoções para desenvolver não só a sensibilidade em relação ao nosso ambiente, mas também o respeito aos sentimentos e às necessidades dos outros. Podemos ver que, durante os diálogos que imaginamos serem possíveis entre os entrevistados, tais ideias também foram sugeridas e percebidas. Acrescentamos algumas respostas interessante que não foram mencionadas.

> – "Como professora de artes, sou aquela que instrui e ama os alunos, que está junto com a escola e junto com a família deles, sou quem trabalha aquele ser humano que está ali junto comigo no dia a dia" (Jaqueline Rocha).

> – "O professor de artes, além de estudar, tem que ser flexível e aberto a novas propostas, novos estudos, saber interagir com o grupo e dar espaço aos alunos para fazerem papel de protagonistas às vezes" (Débora Barbosa).

Infelizmente, de acordo com Stori, muitos educadores e até mesmo pais se preocupam mais com o desenvolvimento racional da criança, desencorajando o pensamento criativo e até mesmo a

incorporação do "eu" nas atividades. Essa preocupação de Stori é apontada por Mizukami como uma das características da Escola Tradicional: "Uma escola desse tipo é frequentemente utilitarista quanto a resultados e programas preestabelecidos" (Mizukami, 1986, p.12). Nessa abordagem, segundo a pedagoga, a relação professor-aluno é vertical, indo do professor, enquanto autoridade intelectual e moral, para o aluno.

> O papel do professor está intimamente ligado à transmissão de certo conteúdo que é predefinido e que constitui o próprio fim da existência escolar. Pede-se ao aluno a repetição automática dos dados que a escola forneceu ou a exploração racional dos mesmos. (MIZUKAMI, 1986, p.15).

Porém, para Stori, a criatividade é um elemento de grande valor para as diversas áreas do conhecimento e a força propulsora da humanidade. Nesse sentido, a abordagem Tradicional dificilmente será a maior defensora de um ensino de artes tão livre e flexível como pretende Stori. Já a educação de abordagem Humanista, segundo Mizukami, está mais propícia a criar as condições:

> (...) nas quais os alunos pudessem tornar-se pessoas de iniciativa e responsabilidade (...) que tais conhecimentos transmitidos os capacitassem a se adaptar com flexibilidade às novas situações, aos novos problemas, servindo-se da própria experiência com espírito livre e criativo. (MIZUKAMI, 1986, p.45).

Para concluir e reforçar a necessidade do ensino de educação artística nas escolas, enfatizamos o que Norberto Stori ressalta em seu texto a respeito do que foi postulado no documento Arte dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

> Ensinar arte em consonância com os modos de aprendizagem do aluno significa, então, não isolar a escola da informação sobre a produção histórica e social da arte e, ao mesmo tempo, garantir ao aluno a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais ou grupais com base em intenções próprias. E tudo isso integrado aos aspectos lúdicos e prazerosos que se apresentam durante a atividade artística" (Pluralidade nas escolas, 2002 apud STORI, 2003, p.49).

PERFIL DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

Débora da Silva Perim Barbosa tem 44 anos. Fez sua 1ª graduação em Pedagogia, a 2ª graduação em Artes, é Pós-graduada em Educação Infantil e Libras, com especialização em Deficiência Auditiva. Está na docência há 18 anos, atua em São Paulo na Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS) Anne Sullivan, para todas as turmas e na Escola Emilio Warwick Kerr Pastor, escola regular do Estado, para fundamental 2. Está na docência há 10 anos. Sua carga horária é de 30 horas na Prefeitura e 20 horas no Estado, ou seja, no total ela tem 50 horas de aula por semana. Atua apenas na docência.

Emmerson Zalotti tem 44 anos. Fez licenciatura em Artes Plásticas; bacharelado em Belas Artes; uma especialização em Gestão Escolar e duas especializações em Artes Plásticas. Está na docência há 17 anos e atua em São Paulo na Escola Estadual Marina Cintra, no ensino integral. Leciona nessa escola desde o início de 2017, mas já havia trabalhado lá antes, por volta de 2005 a 2007. Sua carga horária é de 40 horas por semana. Ele exerce outras atividades: é membro da Academia de letras da FIPESP (desde 2005); escritor de poesias, crônicas e prosas (7 livros publicados); artista plástico (com obras no museu do Ibirapuera) e membro honorário da AIPA (Associação Internacional de Policiais).

Jaqueline Henrique da Rocha tem 28 anos e fez licenciatura em Artes Visuais na faculdade Maria Montessori. Está na docência há 11 anos, trabalha no Instituto Educacional Portinari, uma escola particular da cidade de São Paulo, do ensino integral ao médio. Ela está há 8 anos na escola atual onde cumpre carga de 30 horas semanais. Além da docência, ela ministra curso de mangá; pinta quadros; compõe música e participa de outros cursos.

Mariana Luisa Alves Cavalcanti Arruda tem 30 anos. Sua formação é de licenciatura em Artes Visuais pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro e ela está cursando a 2ª graduação em Pedagogia na Faculdade Brasil. Está na docência há 4 anos, sendo 1 ano e meio na Escola Estadual Homero dos Santos Fortes, no bairro de Paraisópolis em São Paulo, onde leciona para o fundamental 1. Também trabalha na EMEF José de Alcântara Machado Filho, onde leciona para fundamental 2. Ela cumpre 30 horas no Estado, 20 horas na Prefeitura e total de 50 horas por semana. Além da docência ela estuda – faz a faculdade.

Patrícia Miranda tem 41 anos, fez licenciatura em Artes pela USP e tem Mestrado em História, Crítica e Teoria da Arte também pela USP. Está na docência há 14 anos, sendo apenas 1 ano e meio na Escola Estadual Homero dos Santos Forte. Ela também leciona na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Paulo Freire. Ela trabalha em jornada reduzida de 12 horas no Estado e ao total faz 50 horas por semana. Além da docência, ela ministra oficinas de fotografia e de desenho em quadrinhos; faz pesquisas em criação artística e na área da história da arte.

Patrícia Volpe dos Santos tem 45 anos. Fez licenciatura em Artes Plásticas na Unesp e Mestrado em Educação também na Unesp. Está na docência há 20 anos, sendo

que na Escola Estadual Jardim Magali, em Embu das Artes, onde leciona atualmente, ela está há 8 anos. Sua carga horária semanal é de 33 horas e ela exerce apenas a docência.

Patrício Dugnami tem 49 anos, fez a 1ª graduação em Artes, Mestrado e Doutorado em Comunicação e Semiótica. Está na docência há 26 anos, sendo 22 anos lecionando no Colégio Giordano Bruno, uma escola particular da cidade de São Paulo, para ensino fundamental 2 e ensino médio. Ele também é professor no ensino superior na Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Faz 5 horas na escola e 40 horas na UPM, total de 45 horas por semana. Além da docência ele é escritor de livros infantis.

Waldira Soares Machado Mussarelli tem 62 anos. Ela fez Graduação em Artes na PUC-Campinas e está na docência há 21 anos. Há 2 anos leciona na Escola Estadual Oscar de Moura Lacerda, em Ribeirão Preto - SP, onde cumpre carga horária de 32 horas por semana. Ela exerce apenas a docência como atividade.

REFERÊNCIAS

MIZUKAMI, Maria da Graça N. *Ensino*: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

STORI, Norberto. Arte, criatividade e sentimento na educação. In: STORI, Norberto (org.). *O despertar da sensibilidade na educação*. São Paulo: Instituto Presbiteriano Mackenzie: Cultura Acadêmica Editora, 2003.

03

JULIANA TIBURCIO SILVEIRA FOSSALUZZA

A CONSCIÊNCIA DE CLASSE PROLETÁRIA POTENCIAL E SUA POSSÍVEL RELAÇÃO COM A MEMÓRIA-TRABALHO E POLÍTICA DE UM DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Proletariado, professor da Educação Básica, consciência de classe em si, consciência de classe para si, consciência de classe proletária potencial.

Este capítulo apresenta parte dos resultados obtidos de uma pesquisa de doutorado que se encontra em andamento, acerca da consciência de classe proletária potencial, tese que será defendida, e sua relação com a práxis educativa. Neste trabalho utilizamos o método histórico-dialético, a técnica de observação direta, a entrevista semiestruturada, e a pesquisa bibliográfica, como instrumentos e procedimentos de pesquisa para a realização deste estudo.

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresentará parte dos resultados da pesquisa de doutorado[1] que se encontra em andamento, em que foram entrevistados professores da Educação Básica, que desenvolvem sua atividade educativa no Estado de São Paulo, Brasil.

Nesse sentido, apresentaremos neste estudo como um dos professores entrevistados, ao narrar um pouco sobre sua forma de ensino, ao mesmo tempo, explicita um posicionamento de classe no desenvolvimento da aula, o que poderá impulsionar o surgimento de uma consciência de classe proletária potencial nos alunos, negando, simultaneamente, a possibilidade de realização de uma práxis educativa supostamente "neutra", "imparcial".

Portanto, há uma dimensão de classe, uma dimensão político-filosófica que permeia a aula, e esta é expressa pelos professores, tenham eles consciência ou não de que realizam este posicionamento, que ora poderá justificar a realidade social em que vivem docentes e alunos, favorecendo o desenvolvimento de uma concepção "ingênua" de mundo, ora poderá questionar o porquê da existência de uma forma de sociabilidade injusta e desigual, assim como apontar para a necessidade de transformação dessa mesma realidade social.

A dimensão político-filosófica da práxis educativa não pode ser anulada, reprimida, ou simplesmente, "calada", mas se conscientemente utilizada em unidade com a prática docente, aquela dimensão poderá enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Uma aula dialógica, que esteja em movimento, que traga à tona as contradições presentes na realidade, que instigue a dúvida nos alunos e alunas se distingue daquela "aula" em que os problemas da realidade são emudecidos pelo professor em defesa de uma

1. Pesquisa é financiada pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

suposta "neutralidade". A "censura" sobre o modo como devem ser ensinados os conteúdos escolares pode ser uma realidade em muitas escolas, o que não pode ser admissível, numa sociedade que é intitulada como democrática.

Uma forma de subjetividade que indague a formação social existente também dependerá dos conhecimentos adquiridos pelo professor em sua formação inicial e continuada, assim como em suas experiências de vida, de militância, de participação nas lutas sociais, e estas poderão compor uma possível, pontual, não linear e inconstante, consciência de classe proletária potencial nos docentes.

Sobre a consciência de classe proletária potencial, nossa tese a ser defendida, defini-la-emos mais adiante.

Quanto ao método utilizado neste trabalho, optamos pelo método histórico-dialético que compreende o movimento do pensamento que, ao analisar algum dado da realidade, parte dela mesma, e este processo do pensamento mediado pelo conhecimento teórico retorna ao real de modo mais complexo, um novo ponto de partida, o concreto pensado. É por meio do método histórico-dialético que poderemos, em relação ao objeto estudado, superar as aparências, a superficialidade do objeto mesmo, e apreender sua substancialidade.

Uma das narrativas, que em parte será aqui exposta, foi ouvida por meio de entrevista semiestruturada, considerada como uma técnica de observação direta (THIOLLENT, 1982, p.32). Nesse sentido, centramo-nos na intensividade de que fala Thiollent (1982) ao realizar as entrevistas, num pequeno número de pessoas, numa permissão prolongada, extensa da fala que representa, ao mesmo tempo, uma disponibilidade de ambos, de entrevistadora e entrevistado, em ouvir o que o outro quer simplesmente dizer.

O que realizaremos neste trabalho será tão somente dar existência "escritural à fala" de parte dos professores, pelo menos é o que tentaremos, como está posto no livro de Ecléa Bosi (1983). A história de um dos docentes entrevistados representa, ao mesmo

tempo, uma particularidade da história da educação escolar de nosso país.

Sobre o professor que entrevistamos, trata-se de um docente que atua no magistério no Estado de São Paulo, na Educação Básica. Dados, informações, que julgamos importantes a fim de manter o sigilo acerca da identidade do professor, foram substituídos por letras (nomes de cidades, de instituições de ensino, etc.), seu nome real foi ocultado.

A entrevista foi realizada no decorrer do ano de 2015, é provável que algo já tenha se modificado na vida desse professor, mas isso faz parte da história, que é dialética e está em constante mudança, o contrário, também poderá ocorrer e alguns pensamentos, opiniões, atitudes, aqui expressos, permanecem ainda como ideais de vida, de profissão, são os reflexos de consciências de classes que estão igualmente em movimento. Consciências de classes, porque não é possível, dada a sociedade em que vivemos, afirmar que um indivíduo expressa uma ou outra forma de consciência no decorrer de toda a sua vida.

Somos um misto de formas de consciência de classe, burguesa, proletária e suas nuances, seus graus. De consciência de classe proletária potencial, dependendo das circunstâncias, das experiências, dos saberes acumulados pela vida de cada um.

Portanto, apresentaremos, por meio de alguns trechos de uma das entrevistas, a possibilidade de relação, pelo menos aproximada, entre a práxis educativa de um dos docentes e a expressão de uma contingente consciência de classe proletária potencial. Essa relação é possível, e de algum modo, essa dimensão político-filosófica se realiza na aula.

A MEMÓRIA-TRABALHO E POLÍTICA DO PROF. ARTUR

O Prof. Artur é formado em Sociologia, e até o momento da entrevista, era contratado como docente "categoria O" pelo Estado. O professor "categoria O" não é concursado, ele trabalha temporariamente. Transcorrido algum tempo do contrato, o docente fica obrigado a cumprir a "quarentena" (40 dias sem trabalhar para o Estado), e, caso seja readmitido pelo Estado, e cumpra mais outro tempo de contrato, está forçado a cumprir a "duzentena" (200 dias sem trabalhar para o Estado). Tal fato revela uma condição ainda mais precária de trabalho a que estão submetidos os professores "categoria O". Os detalhes sobre suas condições de trabalho se encontram na tese que está em andamento.

Apresentaremos abaixo um pequeno trecho da entrevista realizada com o Prof. Artur. Realizamos um recorte da fala e nos detemos num dos momentos de sua narrativa, da memória-trabalho de Artur, em que ele se refere ao desenvolvimento de sua atividade educativa. Perguntamos ao professor o que pode gerar um "*insight*" nos alunos, durante a aula, a respeito da realidade em que vivem.

> "Sim, de certa forma, [...] você tem que... *despertar dúvida* [grifos nossos], você tem que falar pra eles as coisas é... o detalhe maior é que você não, você tá tentando, tá tentando, por exemplo, no uso do Facebook[2], quando eu falo pra eles a respeito do uso do Facebook, '_Cara, o cara postou uma informação seja ela sobre o teu vizinho, seja sobre... um determinado político, pesquisa, verifica a veracidade, busca a fonte, entra nos canais de informação, e pesquisa, porque só assim você vai analisar a veracidade de uma informação' e aí eu coloco pra eles, quando teve, por exemplo, o assassinato do médico, que apareceu no Jornal Nacional lá na, lá na Lagoa Rodrigo de Freitas, e no mesmo dia apareceu o assassinato de dois jovens da periferia, um voltando da escola, e o outro estava voltando do trabalho, mas eles eram acusados de trocar tiro com a [...] polícia, e aí eu falei pra eles que eu tinha assistido ao Jornal Nacional e fui dar a última aula à noite, pra eles, lá pros alunos no segundo ano do Ensino Médio, eu falei pra eles: '*O que vale mais, a*

2. O Facebook é a maior rede social do mundo, fundada em fevereiro de 2004, por Mark Zuckerberg.

> *vida de um médico ou a vida de qualquer um de vocês?' aí um aluno me respondeu: '_Ah, a vida de um médico, professor', tá '_Por quê?' '_Bom, porque um médico ele pode salvar vidas, e tal, mas pode ser' aí eu falei: '_Então quer dizer que você não pode se tornar uma médica mais a frente e salvar vidas também? Quer dizer então que a gente vai mensurar as vidas das pessoas pela questão profissional, financeira, e não por aquilo que a gente realmente é?' '_É nesse ponto de vista, o senhor tem razão' aí eu expliquei pra eles o porquê que eu fiz essa colocação* [grifos nossos]."

Questionamos também o professor sobre o modo como a mídia aborda os fatos.

> "Isso, justamente isso, é onde eu queria chegar, eu peguei e falei pra eles, por exemplo, *'_Hoje, aconteceram três assassinatos no Rio de Janeiro, um praticado por adolescentes, porque eles foram assaltar um médico, num lugar chique do Rio, e o médico, tipo, reagiu, e foi esfaqueado, e dois jovens da idade de vocês entre 13 e 19 anos que foram executados pela polícia, o que escandaliza mais? O médico e não os jovens que foram executados'* [grifos nossos] e um estava voltando da escola e o outro do trabalho, só que a polícia disse que eles eram suspeitos e tinham fugido, '_Então galera, presta atenção, o mulato, o negro, que está em qualquer esquina da periferia, ele é um suspeito, se ele estiver parado, se ele estiver correndo, ele é culpado, essa informação dos dois adolescentes teve... quinze... segundos, vinte segundos no máximo, a informação do... do médico foi em torno de quatro a cinco minutos, onde eles trouxeram psicólogo, trouxeram o Secretário de Justiça do Rio de Janeiro, e não sei o que, o Comandante da Guarda Municipal, trouxeram todo mundo pra falar, o que que eles estão dizendo que os dois adolescentes são culpados, por terem morrido executados, voltando da escola e do trabalho, e que o médico mesmo tendo revidado a um assalto, todo mundo sabe que é primordial quando você é assaltado jamais revidar, certo, é totalmente vítima, no sistema, e não os dois meninos, quando é o contrário."

A partir de um dos trechos extraídos da narrativa do Prof. Artur, compreendemos como, em parte, ele realiza sua atividade docente na sala de aula, e que na sua práxis, de modo claro, e até mesmo reconhecido pelo professor, está ausente uma suposta "neutralidade".

Observamos que uma determinada notícia, transmitida de certo modo por uma emissora de televisão de grande audiência, pode até mesmo expressar um posicionamento de classe. O Prof. Artur, junto a seus alunos e alunas do Ensino Médio, estudantes de uma escola pública estadual, estabeleceu a contradição na aula, despertou a dúvida, como ele mesmo mencionou, diante a questão

colocada se o que valia mais "a vida de um médico ou de qualquer aluno ou aluna da sala?". Na verdade, as vidas de ambos, médico e adolescentes, deveriam ser valorizadas igualmente, mas sabemos que isso não acontece, tendo em vista a sociedade desigual em que vivemos.

Por meio desse "simples" questionamento, realizado por Artur, que depende sobremaneira de sua visão de mundo, de suas experiências de vida adquiridas, de sua formação inicial e continuada, de uma visão que representa, ao mesmo tempo, uma consciência de classe proletária potencial, que se encontra ainda no âmbito individual, mas latente, no professor, Artur coloca na sala de aula, para seus educandos, a possibilidade de pensarem a realidade numa sociedade de classes, pois também, de acordo com a notícia, médico e adolescentes, de alguma maneira, personificam as diferentes classes sociais, em que somos "reconhecidos", a partir, não do que somos, de nossos valores interiorizados, de nossa postura ou caráter, mas sim do que possuímos materialmente.

E continua Artur, quando questionamos se o modo de o docente ensinar os conceitos científicos é neutro.

> "No meu caso não... no meu caso não. Eu, eu um dia eu ouvi de uma professora de... de Sociologia que ela falou que: '_Não, que a gente tem que procurar se expressar o mínimo possível, a nossa, o nosso posicionamento', eu falei tá, '_Você pode pensar dessa forma, eu respeito, mas eu não'. *A partir do momento que você não se posiciona, você não... direciona o conteúdo pra onde você quer, pra onde você acredita, você tá simplesmente reproduzindo o que o Estado quer. Porque se a gente é engajado contra o sistema, se a gente acredita na luta de classes, [...], você tem que se posicionar, se você não se posiciona você está sendo simplesmente está sendo um cara que vai reproduzir* [grifos nossos], você não tem base o suficiente pra entender que, pô, o cara não precisa torcer pro mesmo time que você, ele não precisa professar a mesma fé que você, ele não precisa ser do mesmo partido que você, desde que ele entenda que existe uma **classe dominante**[3], uma **classe dominada**, e que a todo momento ele e, principalmente, o aluno do Estado

3. "Quanto à transcrição [da entrevista], algumas regras devem ser observadas: - [...] - as palavras em negrito serão as de forte entonação; [...]" (MATOS; SENNA, 2011, p. 104-105, grifos nossos). Artigo disponível em: <https://www.seer.furg.br/hist/article/view/2395/1286>. Acesso em: maio 2017.

> está sendo coagido pra ser o que ele é, ou seja, uma pessoa que... não quer nada com nada, que não tem noção dos seus direitos."

De acordo com a fala de Artur, em sua opinião, é impossível realizar uma aula "neutra". Ao desenvolver sua práxis educativa, o docente, ao mesmo tempo, expressa seus valores adquiridos, as lutas sociais em que pode estar engajado, seu ponto de vista histórico, filosófico, político, a respeito da realidade em que vive, seu posicionamento de classe, enfim, verificamos que inexiste a possibilidade de desenvolvimento de uma aula "imparcial". Em decorrência disso, há dois caminhos que podem ser explicitados de inúmeras maneiras pelos docentes na escola: o caminho que justifica a lógica social existente, ou o da negação, da inconformidade, do questionamento diante de tal lógica. São duas alternativas apenas, mas como afirmamos que podem ser realizadas de várias maneiras pelos professores na sala de aula.

Portanto, o engajamento do Prof. Artur, que se contrapõe a uma sociedade injusta, também expressa, ao mesmo tempo, alguma consciência de classe proletária potencial, e a relação desta forma de consciência com o desenvolvimento de sua atividade educativa.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSCIÊNCIA DE CLASSE PROLETÁRIA POTENCIAL E A AULA NA PERSPECTIVA DIALÉTICA

Para compreendermos a consciência de classe proletária potencial, que se refere à tese que se encontra em desenvolvimento, antes, será necessário que discorramos sobre a consciência de classe em si e para si.

Sobre a consciência de classe proletária, autenticamente revolucionária, enquanto consciência de classe para si, esta se caracterizaria pelo fato de o proletariado ser capaz de contrapor-se ao capital, na luta coletiva pela superação radical desse sistema econômico, de tal modo que, dependendo das circunstâncias históricas, dele será

exigido um posicionar-se para além de si mesmo. Mas o que este "posicionar-se para além de si mesmo" significa para o proletariado?

Segundo Iasi (2011, p.32, grifos nossos) "A verdadeira consciência de classe é fruto dessa dupla negação: num primeiro momento, o proletariado nega o capitalismo, assumindo sua posição de classe, para depois negar-se a si próprio [...]", ou seja, num primeiro momento da luta revolucionária, o proletariado nega o capital, e afirma-se, ao mesmo tempo, como classe que se contrapõe a esse sistema desumano, e num segundo momento da negação, o proletariado se supera quando se coloca como sujeito histórico universal capaz e de modo consciente de suplantar todo o sistema de mediações de segunda ordem do capital. Essa dupla negação é dada apenas como uma possibilidade histórica (LUKÁCS; SCHAFF, 1973).

Este segundo momento da dupla negação significa ainda, num possível processo revolucionário, o fim das classes sociais. Portanto, se o proletariado, em algum período da história, superar a classe burguesa, não faz sentido ele se posicionar como uma nova classe dominante frente à sociedade, o que reporia todo antigo estado de coisas. Num processo revolucionário longo, árduo e violento para a sociedade, para o mundo inteiro, o proletariado, se vitorioso, tem a tarefa de colocar fim a si mesmo. Essa seria a genuína expressão de uma consciência de classe para si.

Segundo Iasi (2011) sobre o processo de consciência e sobre a consciência em si,

> O *processo de consciência não é linear,* pode e muitas vezes regredir a etapas anteriores. A *consciência em si,* quando não "ultrapassa a simples negação de uma parte", acaba por se distanciar de sua meta revolucionária, busca, novamente, mecanismos de adaptação à ordem estabelecida. *Ela trabalha com os efeitos, com sintomas, e não com as causas. Essa contradição pode levar o indivíduo em seu processo de consciência para um novo patamar: a busca da compreensão das causas, o desvelar das aparências e a análise da essência do funcionamento da sociedade e suas relações. Buscar saber como funciona a sociedade para saber como é possível transformá-la.* É na própria constatação de que a sociedade precisa ser transformada que se supera a *consciência da reivindicação* pela da *transformação*. O indivíduo transcende o grupo imediato e o vínculo precário com a realidade dada,

> busca compreender relações que se distanciam no tempo e no espaço, toma como sua a história da classe e do mundo. Passa a conceber um sujeito coletivo e histórico como agente da transformação necessária. (IASI, 2011, p.33, 35, grifos nossos)

A consciência de classe em si, a consciência da reivindicação se difere qualitativamente da consciência de classe para si, a consciência da transformação, ou até mesmo poderíamos compreender a consciência de classe em si como a expressão de uma consciência cidadã, limitada à luta pelos direitos e deveres dos trabalhadores das mais variadas categorias profissionais contra os efeitos, e não as causas mais profundas, do capital. A consciência em si também representa um ponto crucial, pois, por um lado, o indivíduo pode recuar da consciência de grupo à "consciência individual", alienante, o que implicaria na adaptação do indivíduo novamente à ordem social. Isso pode significar ainda que depois de atendida integralmente ou não a pauta de reivindicações pelas personificações do capital, os trabalhadores retornariam às suas casas e à sua luta cotidiana pela sobrevivência, continuariam subsumidos às condições precárias de trabalho, compartilhando pouco da riqueza que é socialmente produzida. No entanto, de outro modo, a consciência de grupo, da reivindicação, de acordo com as circunstâncias históricas, pode também propiciar um solo social fértil ao desenvolvimento da consciência de classe para si, da consciência de classe proletária revolucionária. E mais, a consciência de classe em si, pode ser considerada uma forma qualitativamente distinta de consciência de classe proletária potencial, porque não é ainda uma consciência revolucionária, autêntica, mas já distinta daquela "consciência individual".

Sobre a consciência de classe proletária potencial diante da entrevista que realizamos, constatamos que na narrativa de um dos professores, em determinados pontos de suas lembranças, ele compreende e não está indiferente às condições precárias de trabalho a que está subsumido. Certos momentos de sua fala representam, ao mesmo tempo, um desabafo, uma denúncia do atual quadro em que se encontram algumas escolas, especialmente, as

instituições públicas num dos estados mais desenvolvidos do país, o Estado de São Paulo. Estes "fleches de lucidez" nos mostraram ainda que se não é possível constatar uma autêntica consciência de classe proletária por meio de uma das memórias-trabalho e política (BOSI, 1983), era, no entanto, possível observar que tal consciência de classe ainda que tênue, poderia se expressar no indivíduo apenas potencialmente.

A compreensão sobre o contexto histórico desigual em que realiza a sua práxis, o entendimento sobre as estratégias do Estado que desvalorizam, desautorizam e fragmentam a categoria dos professores frente ao exercício da atividade educativa, estratégias que, simultaneamente, promovem a precarização das condições de trabalho, este entendimento que em algum momento de sua vida o levou ou o levará a aderir às greves, por exemplo, a participar de sindicatos, ou de partidos políticos, é que também nos indica que tal professor expressa contingencialmente uma consciência de classe proletária potencial que se mistura às formas de expressão de uma consciência de classe burguesa, o que reflete, na subjetividade, o caráter contraditório da formação social existente.

Mas o que ainda nos foi interessante constatar é que o referido professor, pelo menos, no sentido de uma ação que corresponda àquela compreensão de mundo, expressa um posicionamento de classe na sala de aula, ao desenvolver sua práxis. Em alguns instantes de suas lembranças, ele traça pequenos exemplos, de como desenvolve nos alunos uma consciência crítica, ou ainda, uma consciência de classe proletária potencial, que engloba aquela, mas que à consciência crítica não se reduz, e que poderá levar os estudantes, dependendo do contexto histórico, a realizarem uma ação de mudança em sua realidade social. Portanto, não só uma dimensão político-filosófica poderá enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, mas também uma forma de consciência de classe, que potencialmente existente, poderá aflorar num determinado momento de suas vidas, conduzindo-os, impulsionando-os a um tipo de luta contra as desigualdades existentes.

> A situação de classe na qual o operariado se encontra radicado faz com que mesmo as suas reações mais imediatas devam ser consideradas no interior do processo histórico da formação da consciência de classe. Tanto o "instinto de classe" (esquema emocional e "inconsciente" de reação) quanto a "consciência psicológica" (a consciência "individual" do operário), j*á refletiriam as determinações da totalidade e já possuiriam uma tendência em direção à consciência.* (FREDERICO, 1978, p.30, grifos nossos)

A fim de complementar as palavras de Celso Frederico, tendo em vista que os professores também são considerados parte do proletariado contemporâneo, pois precisam vender sua capacidade de trabalho[4] ao capital para sobreviver, de acordo com a sua situação de classe, ao refletirem em suas lembranças "as determinações da totalidade já possuíram uma tendência em direção à consciência". É este ensaio, esta tendência que se expressa na "consciência individual" de um dos professores entrevistados em direção à consciência de classe em si e para si, que nos indica um possível vir-a-ser da consciência de classe, e que denominamos de consciência de classe proletária potencial, que inclui uma concepção de mundo crítica, uma consciência filosófica, um "instinto de classe". E que compõe também o chamado processo de consciência.

> Este processo [da consciência] é ao mesmo tempo múltiplo e uno. Cada indivíduo vive sua própria superação particular, transita de certas concepções de mundo até outras, vive subjetivamente a trama de relações que compõe a base material de sua concepção de mundo. (IASI, p.14, 1999)

Também menciona o autor supra,

> [...] a consciência de classe do proletariado é, da mesma maneira, algo em *potencial*, que se constitui no devir de sua luta contra a ordem capitalista ao mesmo tempo em que trava uma luta no terreno concreto da história, portanto dentro da sociedade que busca negar. Não pode, assim, ser reduzida aos interesses que sua posição na atual sociedade lhe atribui, muito menos ser reduzida àquilo que os indivíduos desta classe tomam como sua concepção de mundo, embora tenham neste solo um indicativo do seu grau de amadurecimento. (IASI, 2014, p.36-7, grifo nosso).

4. Por burguesia entende-se a classe dos capitalistas modernos, proprietários dos meios de produção social que empregam o trabalho assalariado. Por proletariado, a classe dos assalariados modernos que, não tendo meios próprios de produção, são obrigados a vender sua força de trabalho para sobreviver. (MARX; ENGELS, [1848] 2007, p. 45). Nota de F. Engels à edição inglesa de 1888 do Manifesto do Partido Comunista.

Ao expressar suas concepções de mundo, os professores, como mencionamos, explicitam um posicionamento de classe, uma subjetividade, uma forma de consciência que não se reduz à sua concepção de mundo, mas que a extrapola em ações, pois ao desenvolverem suas aulas, está ali contida uma dimensão político-filosófica, que dependendo da forma como é utilizada pelo docente, poderá complementar as aulas, porque implica em desenvolver questionamentos que estabeleçam a contradição na sala de aula, e que poderão conduzir os alunos a pensarem, e quem sabe, no futuro, a agirem sobre a realidade em que vivem.

Ao professor estabelecer a contradição na aula, esta adquire movimento, é tensionada, mediada pelo conhecimento científico, o que propicia um ambiente que poderá conduzir o aluno à superação de um conhecimento baseado no senso comum, tornando sua consciência mais complexa. Se, por um lado, a escola não pode ser considerada o "carro-chefe" da revolução, o operariado o é, por outro, ela poderá, pelo menos, tirar alunos e alunas de um estado de "ignorância".

Por isso, defendemos aqui o direito de o professor ensinar, e de o aluno aprender em condições dignas. E para isso é necessário tempo. Tempo para formar professores, tempo para o planejamento da aula, tempo para o desenvolvimento da aula, de modo que ela não seja abarrotada por conteúdos, tempo para que o aluno possa aprender. Tempo para que o professor avalie o processo de ensino e aprendizagem. E para que isso ocorra é também preciso uma jornada de trabalho que corresponda a meio período diário, acompanhada de um salário justo, e salas de aula não superlotadas. Tal situação demandaria maior investimento na educação escolar pelo Estado. E se os governos não valorizam o desenvolvimento de uma educação escolar com qualidade, é por isso que as lutas sociais são tão importantes no sentido de reivindicar tal investimento.

Por isso é imprescindível que os docentes tenham consciência acerca do desenvolvimento de sua práxis educativa. Uma aula,

por exemplo, é constituída por vários momentos: o planejamento, o desenvolvimento da aula em si, e o processo de avaliação que permeia a aula constantemente, em todas as suas fases de desenvolvimento. Um modo de realizar a aula que defendemos pode ser encontrado no trabalho desenvolvido por Arnoni (2012).

> Neste artigo apresento os estudos realizados em torno da abordagem ontológica da aula como práxis educativa, entendendo-a como ato humano e consciente, no sentido de valorizar professor e aluno como seres sociais que, pela linguagem essencialmente social e dialógica estabelecem entre si a mediação, uma relação pedagógica que permite a ambos, o envolvimento com o conhecimento historicamente produzido. A questão-chave da relação pedagógica entre professor e aluno em situação de aula é a mediação, na qual se articulam o método dialético (caminho teórico de compreensão do mundo), a Metodologia da Mediação Dialética (operacionalização desse método na prática educativa) e a teoria que os informa (Lógica dialética e a Ontologia do ser social), explicando a gênese do termo mediação dialético-pedagógica. (ARNONI, 2012, p.59-60)

Portanto, diferente dos "modelos" de aula que estão espalhados pelas instituições escolares, dos "modelos" desenvolvidos até mesmo de maneira inconsciente pelos professores, compreendemos a importância de o docente já em sua formação inicial se apropriar das disciplinas de Fundamentos da Educação, da disciplina de Didática, pois, dependendo da maneira como estarão organizadas, elas poderão propiciar ao futuro professor, um embasamento teórico, uma fundação, para que ele possa desenvolver sua práxis educativa de modo consciente e seguro.

É certo também que os futuros professores não deixam as universidades, aptos a exercerem com excelência a atividade educativa na sala de aula. Há igualmente saberes que os docentes aprenderão apenas quando desenvolverem sua práxis na escola, no entanto, aquele professor, que em sua formação inicial não conseguiu adquirir uma formação teórica sólida que lhe permita compreender a realidade, o contexto em que exercerá a sua atividade, provavelmente, atuará de modo mais inseguro, intuitivo, sob o improviso, na escola, o que nem sempre é produtivo. É como se construíssemos uma casa sem ou com um alicerce frágil, mal feito, e quando chega

uma tempestade... É assim também o caso daquele professor que não conseguiu de alguma forma se apropriar de determinados conhecimentos que embasam a sua concepção de mundo, sua consciência, o que interferirá também na configuração de sua aula.

Notamos ainda que de acordo com Arnoni (2012) a aula organizada na perspectiva dialética se fundamenta nas categorias da Lógica Dialética, na Ontologia do Ser Social, ou seja, num método científico de compreensão do real, e a partir desse embasamento consistente e consciente, que é importante de ser apropriado pelo professor interessado nessa forma de realizar a aula, que foi também desenvolvida uma metodologia, a Metodologia da Mediação Dialética[5], que elucida os passos, as fases constituintes da práxis educativa.

> A organização da práxis educativa em uma perspectiva ontológica centra-se na aplicação das categorias do método dialético - totalidade, movimento, contradição, superação, momento predominante e mediação (ARNONI, 2008), tendo a mediação como categoria central que articula as demais. Nesta proposta, a mediação refere-se à relação pedagógica que se estabelece entre professor e aluno no decorrer da prática educativa, quando o professor desenvolve o conceito junto aos alunos por meio da linguagem, trata-se da questão pedagógica da aula na educação escolar. (ARNONI, 2012, p.67)

E prossegue a autora,

> A aula como práxis educativa e unidade da educação escolar cria um novo *espaço de luta pela formação integral do aluno*, por meio da qual possa perceber as *contradições históricas* que geraram o conhecimento aprendido, bem como sua vinculação com o contexto histórico, de forma a buscar transformações na vida particular e na práxis social. (ARNONI, 2012, p.80, grifos nossos)

A aula fundamentada na Lógica Dialética e na Ontologia do Ser Social, como afirma a autora supracitada, pode representar um "espaço de luta", organizado na escola, e que poderá de algum modo colaborar para a formação integral do aluno. Sabemos que uma formação integral está relacionada à oferta de um ambiente

5. Sobre a Metodologia da Mediação Dialética (MMD) verificar em: ALMEIDA, José Luís Vieira; ARNONI, Maria Eliza Brefere; OLIVEIRA, Edilson Moreira. Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

pedagógico educativo, que favoreça o desenvolvimento das potencialidades humanas do estudante, suas habilidades psicossociais, físicas, criativas, e intelectuais. Sabemos ainda que esse desenvolvimento pleno é obstaculizado por este modelo de sociedade em que vivemos, porque o proletariado tem acesso ao patrimônio cultural pertencente ao gênero humano de modo desigual, injusto em relação à classe burguesa. No entanto, ainda assim, mesmo que de forma limitada, é importante que professores e alunos estejam em condições dignas de ensinar e aprender, e aquele acesso injusto e desigual ao patrimônio cultural não pode servir de justificativa para que "cruzemos os braços".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos neste estudo a importância de se ouvir os docentes. Deles, de suas falas, de suas narrativas, de suas memórias-trabalho e política, em especial, observamos uma pequena parte da realidade do trabalho a que estão submetidos. O Prof. Artur, por exemplo, compreende parte das agruras da sociedade de classes em que vive, e como professor, atuante numa escola pública, expressa no desenvolvimento de sua práxis educativa parte das contradições existentes na realidade social, assim como um posicionamento de classe, que, ao mesmo tempo, evidencia nuances de uma consciência de classe proletária, que existe apenas potencialmente. Portanto, observamos que existe a possibilidade de relação entre esta forma de consciência e a realização da práxis educativa, e que não é possível ao professor permanecer "imparcial", "neutro", na sala de aula.

Como também mencionou Arnoni (2012) trata-se de criar um espaço de luta social que reafirme a importância da formação integral de alunos e alunas, mas isso representa pensar a aula, sua organização e desenvolvimento, de maneira que instigue a curiosidade nos

educandos, provocando neles a dúvida, a oportunidade de exercício do pensamento abstrato. Trata-se ainda de propiciar um ambiente pedagógico lúdico, criativo, abundante em conhecimento científico, aulas que formem, simultaneamente, alunos atuantes em seu meio social, com uma possível consciência de classe proletária potencial.

E se há uma contribuição social que a instituição escolar poderá oferecer aos estudantes e professores, à sociedade como um todo, é esta: proporcionar um processo de ensino e aprendizagem em que alunos e alunas tenham a liberdade de "filosofar" sobre a vida, a realidade, de criar, e de agir de modo que contribuam para uma sociedade em que todos usufruam de uma vida digna.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. L. V.; ARNONI, M. E. B.; OLIVEIRA, E. M. *Mediação dialética na educação escolar*: teoria e prática. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

ARNONI, M. E. B. *Mediação dialético-pedagógica e práxis educativa*: o aspecto ontológico da aula. Artigo disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/3238/2662>. Acesso em: 2 maio 2017.

BOSI, E. *Memória e Sociedade*: lembranças de velhos. 1. reimp. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, LTDA, 1983. 399p.

FREDERICO, C. *Consciência operária no Brasil*. São Paulo: Editora Ática, 1978.

IASI, M. *Processo de Consciência*. São Paulo: CPV, 1999.

_____. *O dilema de Hamlet*: o ser e o não ser da consciência. – 1. ed., 1. reimp. – São Paulo: Viramundo, 2014.

_____. *Ensaios sobre consciência e emancipação*. – 2. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LUKÁCS, G.; SCHAFF, A. *Sobre o conceito de consciência de classe*. - 3. ed. – Porto: Publicações Escorpião, 1973.

MARX, K.; FRIEDRICH, E. *Manifesto do Partido Comunista*. [tradução Álvaro Pina e Ivana Jinkings]. - 1. ed. revista – São Paulo: Boitempo, 2010. 271p.

_____. tradução [de] Pietro Nasseti. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Martin Claret, 2007.

MATOS, J. S.; SENNA, A. K. *História oral como fonte*: problemas e métodos. Disponível em: < https://www.seer.furg.br/hist/article/view/2395/1286>. Acesso em: maio 2017.

MÉSZÁROS, I. *Estrutura social e formas de consciência II*: a dialética da estrutura e da história. [tradução Rogério Bettoni; revisão técnica Caio Antunes]. – São Paulo: Boitempo, 2011. (Mundo do trabalho)

THIOLLENT, M. J. M. C. *Crítica metodológica, investigação social & enquete operária*. 3. ed. São Paulo: Livraria e Editora Polis LTDA, 1982.

04

LARYSSA DA SILVA MACHADO

A FORMAÇÃO EM HISTÓRIA DO ESPÍRITO SANTO E HISTÓRIA LOCAL: DESAFIOS E CARÊNCIAS DA FORMAÇÃO ACADÊMICA E CONTINUADA

História capixaba, Espírito Santo, formação de professores, professores de história Cursos em EAD.

Este artigo pretende analisar desafios e carências na formação acadêmica e continuada em História do Espírito Santo e história local dos professores de história. Para verificar essa situação, realizou-se pesquisa com professores e graduados em História. Esta revelou a carência dos docentes na formação em História do Espírito Santo e a necessidade de formação continuada na área, além da ausência de material didático sobre o assunto. Os mesmos se mostraram favoráveis a formações em EAD.

INTRODUÇÃO

A história do Espírito Santo ainda é uma página a ser desbravada pelos historiadores capixabas. Muitos estudos realizados nos últimos anos, graças à criação dos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) em História da UFES[1], além de pesquisas desenvolvidas em outras faculdades e universidades particulares no Espírito Santo, como a criação do LAPHIS[2] do Centro Universitário São Camilo-ES e pesquisadores independentes, que escrevem sobre o assunto. Ainda assim, a produção historiográfica capixaba é muito precária, perto dos quase cinco séculos de história do Espírito Santo.

Sendo uma das primeiras capitanias hereditárias brasileiras, doada a Vasco Fernandes Coutinho pelo Rei D. João III em primeiro de junho de 1534, com cinquenta léguas de terra sobre a costa do mar (OLIVEIRA, 2008), a história capixaba é marcada por altos e baixos políticos e econômicos. Sobre os primeiros séculos da capitania do Espírito Santo, XVI, XVII e XVIII, existe uma carência de fontes e, consequentemente, de produções historiográficas. Os séculos XIX e XX, com fontes mais fartas, trazem uma maior quantidade de pesquisas. Mas ainda assim, lacunas inteiras continuam existindo.

1. Funcionamento do curso de mestrado: Ofício 423/2002 do CTC/CAPES, homologado pelo Conselho Nacional de Educação - CNE através do Parecer 83/2003 de 9/4/2003 e reconhecido pela Portaria do Ministério da Educação - MEC, sob o nº 1.585, e publicada no Diário Oficial da União em 23/6/2003. Funcionamento do curso de doutorado: Ofício 177-20/2010, homologado pelo CNE através do Parecer nº 168/2011 e reconhecido pela Portaria MEC nº 1364 de 29/9/2011, seção 1, p.40-41, publicada no D.O.U. em 30/9/2011. O programa já formou 268 mestres e 23 doutores e conta com 100 alunos regularmente matriculados, sendo 49 no mestrado e 51 no doutorado. Disponível em: http://www.historia.ufes.br/pos-graduacao/PPGHIS/hist%C3%B3rico

2. Laboratório de Pesquisas Históricas e Sociais do Centro Universitário São Camilo é um espaço privilegiado destinado aos trabalhos de pesquisa social e conservação de documentos, oferecido aos acadêmicos do Centro Universitário São Camilo – ES. Nesse espaço, vêm sendo realizadas pesquisas sobre diversos temas, tomando como fonte primária processos judiciais antigos gentilmente cedidos pelas Comarcas de Itapemirim e de Cachoeiro de Itapemirim. Os processos são objetos de restauração e procedimentos de conservação, e depois servem como base para temas de pesquisa. Hoje, o espaço abriga dois projetos de iniciação científica, seis monitores, além de diversos outros alunos envolvidos em pesquisas, através dos Grupos de Estudo e Pesquisa (GEP), que vêm compor os trabalhos de conclusão de curso e produções científicas. Disponível em: http://www.saocamilo-es.br/centrouniversitario/noticias/2012/10/laphis-laboratorio-de-pesquisas-historicas-e-sociais-do-centro-universitario-sao-camilo.html

Pesquisadores pioneiros como Basílio Carvalho Daemon (1879), José Marcelino Pereira de Vasconcelos (1858), Brás da Costa Rubim[3], Cezar Augusto de Marques (1878) e Misael Pena, ainda no século XIX iniciaram pesquisas e relatos sobre a história capixaba. Nos início do século XX, historiadores como Mário Aristides Freire (2006), José Teixeira de Oliveira (2008), Ignacio Accioli de Vasconcellos (1978), continuaram com trabalhos pioneiros, senso seguidos de Gabriel Bittecourt, Luiz Claudio Ribeiro, Vilma Almada, Nara Saleto, Sebastião Franco, Patrícia Merlo, Adriana Campos, João Eurípedes F. Leal, Regina Hess, Luciano Moreno, dentre outros, realizaram e ainda realizam pesquisas significativas sobre história Espirito-santense. Mas estes trabalhos não têm chegado às salas de aula. Isso porque, História do Espírito Santo não é obrigatória na grande curricular.

Santana e Monteiro (2016), pesquisando sobre a formação de professores de história na Paraíba, perceberam que a história paraibana desperta maior interesse nos cursos de graduação. O mesmo não acontece em outros segmentos da educação. Poucos professores da educação básica trabalham história do estado e história local/regional em suas aulas. O presente artigo pretende investigar, através de pesquisa qualitativa e pesquisa bibliográfica, o porquê da ausência deste conteúdo nas salas de aula capixaba.

O LUGAR DA HISTÓRIA DO ESPÍRITO SANTO E DA HISTÓRIA LOCAL NAS SALAS DE AULA

Como já dito, é na graduação que a História do Espírito Santo e local/regional desperta maior interesse. A educação básica, infelizmente, acaba por deixar de lado esse conteúdo. Algumas hipóteses

3. “Notícia cronológica dos fatos mais notáveis da Província do Espírito Santo, desde o seu descobrimento até a nomeação do governo provisório” (1856); “Memórias históricas e documentadas da Província do Espírito Santo” (1861); nesse ano, no mesmo volume: “Cartografia da Província do Espírito Santo” “Dicionário topográfico da Província do Espírito Santo” (1862)

para esse desinteresse são: conteúdo extenso e poucas aulas, a falta de formação acadêmica, ausência de material didático, dentre outras. Barbosa (2006 apud SANTANA; MONTEIRO, 2016), detectou isso em sua pesquisa com professores paraibanos. Segundo ela, sem o material didático os professores se sentem despreparados e desconfortáveis com a ausência de fontes e/ou livros para a elaboração das aulas.

A história local, porém, está presente nas propostas de Curriculares de História ao longo do século XX, conforme demonstra Germinari (2014). Segundo este autor, desde a década de 1930, no documento "Referências Curriculares e Instruções Metodológicas", a história local já estava sendo citada. Até a década de 1970, era entendida como recurso didático. A partir de 1971, com a instituição dos Estudos Sociais, a história local ficou restrita ao 2º grau. No fim da década de 1990, com a influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados pelo Ministério da Educação, o assunto se tornou eixos temáticos dos conteúdos nos anos iniciais do ensino fundamental e como metodologia de ensino nos outros anos da escola básica. Dentro do Currículo Básico Escola Estadual (SEDU, 2009), a História do Espírito Santo faz parte do Conteúdo Básico Comum de História dentro dos Tópicos/Conteúdos, em todo o Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Isso, porém, não significa que este conteúdo seja ministrado nas salas de aula.

Vários autores descrevem sobre a importância da história local para a formação dos alunos. "Entendemos que o ensino da História local pode possibilitar aos educandos uma reflexão sobre questões da realidade em que estão inseridos de forma significativa" (AMORIM e SANTOS, 2013, p. 146-147). Schmidt e Cainelli (apud AMORIM e SANTOS, 2013, p. 147) chamam a atenção para alguns aspectos que precisam ser levados em consideração sobre história local:

> O trabalho com a história local precisa levar em considerações alguns aspectos tais como: a) a abrangência do uso do conceito local; b) uma realidade local para ser entendida não pode ser desvinculada de questões de âmbito internacional e nacional; a história local pode ser um indicador da construção de identidade por parte do estudante, por outro lado a identidade tem marcos relacionais que são entrelaçados com o processo de mundialização da economia. Em outras palavras, no trabalho com histórias

> próximas da comunidade faz-se necessário fazer a relação com contextos mais amplos, produzir inferências, estabelecer conexões e rever determinados posicionamentos.

Para que este trabalho seja desempenhado com êxito, é preciso que o professor, agente importante nas aulas, tenha a formação acadêmica e continuada necessária, o que muitas vezes não acontece (SCHMIDT, 1996). A formação acadêmica recebida pelo graduando de história nas universidades nem sempre é suficiente à docência (SCHMIDT, 2015). Quando inseridos nas redes de ensino, públicas ou particulares, o professor nem sempre recebe formação continuada nesta área. Sobre a importância da formação dos professores Mesquita e Fonseca (2006, p. 340) comentam que

> Pensar na formação de professores é, antes de tudo, pensar na realidade vivida pelos professores, suas angústias, seus anseios, seus conflitos, sonhos e incertezas. Nesse sentido, consideramos ser preciso criar possibilidades de interlocução, de troca de experiências.

Essas trocas de experiências, de fato, são extremamente necessárias para a formação dos professores, que reconhecem a necessidade de ampliarem sua formação dentro de História do Espírito Santo e História local. Geralmente, a formação do professor de história, principalmente neste tema, resume-se àquilo que foi aprendido na graduação.

OS ANSEIOS DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA SOBRE HISTÓRIA DO ESPÍRITO SANTO

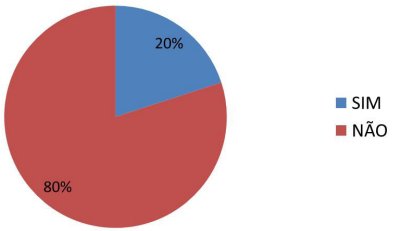
Entendendo que os conteúdos de História do Espírito Santo e História local são fundamentais para a formação dos alunos, além de ser parte do Currículo Básico do Espírito Santo, realizou-se pesquisa qualitativa online entre professores de história e graduados em história que não atuam como professores, mas que receberam formação em História do Espírito Santo na graduação.[4]

4. Link da pesquisa: https://www.onlinepesquisa.com/s/deb684a

A pesquisa ficou disponível para acesso entre o dia 16 de abril de 2017 até o dia 30 de abril de 2017. Participaram da pesquisa 15 participantes, entre professores de história que atuam na educação básica, professores que atuam na educação superior, uma socióloga que atua como professora de curso superior e ministrou disciplina de Formação Social e Política do Espírito Santo, e graduados em História que não atuam.

A primeira pergunta da pesquisa foi: *1)"Você considera satisfatória a formação na área de História do Espírito Santo obtida da sua graduação?"* Doze participantes responderam *NÃO (80%)* e apenas três participantes responderam *SIM (20%)*. Ou seja, a maior parte do público consultado considera sua formação acadêmica em História do Espírito Santo insuficiente, conforme demonstra o gráfico 01:

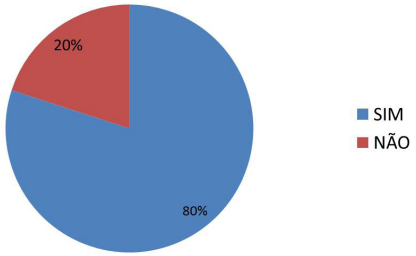
GRÁFICO 01:
Você considera satisfatória a formação na área de História do Espírito Santo obtida da sua graduação?



A segunda e terceira perguntas da pesquisa foram: *2) Você trabalha História do Espírito Santo e história local/regional com seus alunos?* Doze participantes responderam *SIM (80%)* e três participantes responderam *NÃO (20%)*. *3) Caso a resposta da pergunta anterior seja "Não", justifique a mesma, explicando quais as dificuldades enfrentadas.* Quatro participantes responderam a essa questão, sendo os três que deram resposta negativa e um dos que responderam SIM. Os mesmos apresentaram as seguintes falas: *"Sou Socióloga, não Historiadora, mas quando ministrei a disciplina de formação Social e Política do Espírito Santo, tive dificuldade de*

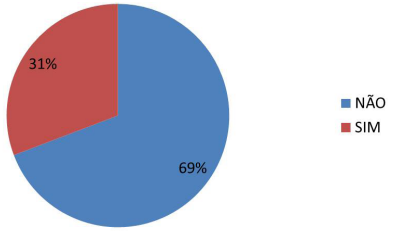
encontrar bibliografia que aborde a História do ES, principalmente a História recente e as implicações na realidade atual". "Apesar de licenciado na área, não exerço." "Embora seja formado em história, tenho outra profissão." "Embora minha resposta seja sim, temos dificuldades pela falta de materiais didáticos para utilizarmos em sala de aula." Pelas falas, percebe-se que os professores lecionam História do Espírito Santo em suas aulas, porém, a falta de material didático é um grande problema enfrentado pelos docentes, conforme demonstra o gráfico 02.

GRÁFICO 02:
Você trabalha História do Espírito Santo e história local/regional com seus alunos?



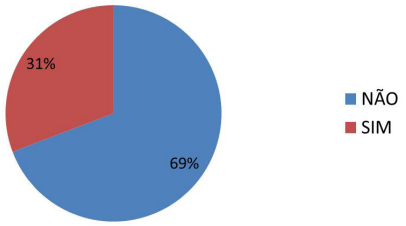
A quarta pergunta estava relacionada à obrigatoriedade deste conteúdo no currículo: *4) "Existe obrigatoriedade de se trabalhar história do Espírito Santo na rede/sistema de ensino que você trabalha?"* Nove participantes responderam *NÃO (69,2%)*, quatro participantes responderam *SIM (30,8%)* e os outros dois participantes não responderam, conforme gráfico 03. Esse dado revela que, em alguns locais este conteúdo é ministrado obrigatoriamente, porém, na maior parte das escolas representadas pelos entrevistados não é, e os professores trabalham esse conteúdo por conta própria.

GRÁFICO 03:
Existe obrigatoriedade de se trabalhar história do Espírito Santo na rede/sistema de ensino que você trabalha?



A quinta pergunta era: *5) "A rede/sistema de ensino que você trabalha já ofereceu algum curso de formação na área de História do Espírito Santo ou História local/regional?"* Treze participantes responderam, sendo que apenas um respondeu que *SIM (7,7%)*. Os outros doze responderam que *NÃO (92,3%)*. Esse ponto revela a falta de importância dada pelas redes de ensino capixabas em relação ao tema, demonstrado no gráfico 04. A sexta pergunta, continuação da quinta foi: *6) "Caso sua resposta a pergunta anterior seja 'SIM', você considerou satisfatório a formação recebida? Justifique sua resposta."* Somente o participante com resposta afirmativa respondeu: *"Foi de grande valor e trouxe uma formação satisfatória."*

GRÁFICO 04:
A rede/sistema de ensino que você trabalha já ofereceu algum curso de formação na área de História do Espírito Santo ou História local/regional?



A sétima pergunta foi: *7) "De 0-10, que importância você dá para formação do seu aluno (Fundamental e Médio) em História do*

Espírito Santo e local/regional?" Todos os participantes responderam *10*. Uma participante respondeu: *"Sou professora universitária e percebo muita carência em formação dos alunos em História de uma forma geral, principalmente em história do ES."* Os participantes reconhecem a importância da História do Espírito Santo para os alunos, mas percebem que existe uma carência imensa. A oitava pergunta, *8)"Você gostaria de receber alguma formação na área de História do Espírito Santo e/ou História regional/local"*, obteve unanimidade de respostas SIM.

A nona pergunta, *9) "De 0-10, que importância você dá para sua formação em História do Espírito Santo e História local/regional?"* obteve treze respostas. Quatro participantes deram número *5*, sete participantes deram número *7* e um respondeu número *0*. Uma participante respondeu que *"Hoje faço doutorado em História e vejo uma oportunidade de aprofundar meus conhecimentos, uma vez que, no meu tempo de estudante de ensino fundamental e médio, a História era transmitida de uma forma muito superficial. Os alunos tinham que decorar datas e nomes de 'heróis' sem uma visão crítica dos fatos históricos."*

A décima pergunta, *10) "Se houvesse a oportunidade, você faria um curso de formação continuada em História do Espírito Santo e/ou História local/regional à distância (EAD)?".* Todos os nove participantes que responderam, deram a resposta *SIM*. A décima primeira pergunta foi: *11) "Você acha relevante cursar uma formação continuada à distância dentro da área de História do Espírito Santo e/ou História local/regional?"* Como na anterior, todos os participantes responderam SIM. As respostas da décima segunda pergunta, *12) "Caso sua resposta a questão anterior seja sim, quais são as vantagens e desvantagens nessa formação continuada a distância?"*, que era continuação das duas anteriores foram: *"De suma importância para a construção cultural e identidade do povo capixaba."; "Creio que continuar estudando com todas as 'facilidades' que um curso à distância oferece. Neste caso, é importante o estudo continuado de outras áreas também." "A desvantagem seria a falta do debate. As*

vantagens de um curso EAD seriam o tempo e a praticidade. Além disso, um curso em EAD poderia alcançar mais professores com os mesmos recursos."; "Como vantagens, além de aperfeiçoar o conhecimento sobre a história regional/local, bastante defasado a nível de formação básica na graduação, as plataformas de EAD permitem, dentro dos prazos estipulados, o registro de práticas docentes e a troca de experiências e informações relevantes à construção desse conhecimento."; "Vantagem: disponibilidade de local desvantagem: zero."; "Vantagens no aprimoramento e aprofundamento a história regional e local. Nossos alunos na rede são desconhecedores da história de sua região e estado, isso se estende também aos docentes."; "O tempo, pois muitos não teriam condições de cursarem se fosse presencial."; *"É ruim pois não abre a possibilidade para o debate em grupo. Seria bom pela questão do tempo."* Essas respostas revelam que os participantes consideram cursos em EAD como uma alternativa viável a formação em História do Espírito Santo.

A última questão da pesquisa foi: *13) "Esse espaço está aberto para sugestões, reclamações e/ou observações sobre o tema. As mesmas serão analisadas e levadas em consideração no decorrer do trabalho".* Oito participantes deram as seguintes respostas: *"Gostaria de aprender mais sobre a História do ES e sobre a história local. Penso que, como professora de história, este tipo de formação é essencial para nós, enquanto docentes e para nossos alunos, que vivem no local e mal conhecem sua história, seu passado e sua importância. Acho necessário cursos de formação continuada sobre o tema."; "A história do Espírito Santo e a história da região onde se encontra o Espírito Santo, investigada desde a sua pré-história até os dias atuais, é fundamental para a construção permanente da identidade da população que reside nesta parte do Brasil e até mesmo para os que não vivem, para que possam diferenciar as etapas e processos territoriais e as especificidades que marcaram a formação do nosso país."; "Acho que a formação em história precisa inserir a diversidade cultural, étnica, racial, religiosa, de gênero, de arranjos familiares, etc. que sempre fizeram parte da gênese de construção da nossa sociedade, mas só*

se aborda a história dominante..." "Acho que a formação em História regional, é essencial, mas os Cursos de Formação dão pouca importância. Sugiro, que seja criado um fórum que reúna os professores da educação básica, interessados no tema." "Muito pobre em materiais didáticos na área." "Acho relevante a discussão e acredito que muito precisa ser discutido sobre história do ES." "Excelente iniciativa dada a grande necessidade de estímulo à formação sobre o assunto." "Seria muito bom que a iniciativa provocasse em todos os professores a vontade de se qualificar e trabalhar a história local."

O que se pode perceber com a entrevista é uma inquietação dos professores de história e de outras áreas em relação à ausência de formação eficaz em história do Espírito Santo. O mesmo se percebe entre aqueles que são formados em história, mas não atuam como professores. Infelizmente, a formação acadêmica em história capixaba e história local são insuficientes e não existe formação continuada disponível no assunto, além da ausência de material didático para o conteúdo. Isso faz com que os professores trabalhem inseguros ou as vezes nem trabalham o assunto, já que, como demonstrado na pesquisa, História do Espírito Santo não é conteúdo obrigatório nos currículos escolares capixabas, apesar de estar presente no Currículo Básico Estadual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da pesquisa desenvolvida, ficou claro a carência na formação em História do Espírito Santo e História local entre os docentes capixabas. Os mesmos, apesar de trabalharem o assunto em suas salas de aula, não se sentem completamente preparados, além de relatarem a ausência de material didático e formação na área. Existe formação acadêmica no assunto, porém, de acordo com a pesquisa, não é suficiente. Os participantes revelaram o desejo de cursos de formação em História do Espírito Santo e história local,

presenciais ou em EAD, que, segundo os participantes, é mais flexível em relação ao tempo disponibilizado.

A historiografia capixaba, com suas lacunas, é um problema para a formação acadêmica dos docentes, pois partes importantes da história Espirito-santense ainda não foram estudadas. Esse problema não é enfrentado apenas aqui no Espírito Santo. Em outros estados, como a Paraíba, demonstrado por Santana e Monteiro (2016), também enfrentam essa situação de desvalorização, revelando uma carência de formação em história local em muitos locais do país, conforme demonstrou Schmidt (2015).

Assim, as instituições e redes de ensino deveriam se atentar para o tema e disponibilizar formação na área. Sendo esta em EAD, alcançaria uma quantidade maior de docentes no estado, pois abrangeria todo o território capixaba ao mesmo tempo. Essa formação seria um pontapé inicial para a construção de uma nova concepção em História do Espírito Santo e história local, ampliando os alunos que estudarão de forma mais completa o assunto graças aos professores que terão formação complementar adequada a importância do tema.

REFERÊNCIAS

AMORIM, R. M.; SANTOS, A. M.O ensino da história local e itinerários da disciplina tópicos de história da educação em Alagoas: diálogos possíveis. *História & Ensino*, Londrina, v. 19, n. 1, jan./jun. 2013, p. 143-162.

DAEMON, Basílio Carvalho. *Província do Espírito Santo*: Sua descoberta, história cronológica, sinopse e estatística. Vitória: Tipografia Espírito-santense, 1879.

Espírito Santo (Estado). *Secretaria da Educação E77g Guia de implementação* / Secretaria da Educação. – Vitória : SEDU, 2009.

FREIRE, Mário Aristides. *A Capitania do Espírito Santo*: Crônicas da vida capixaba no tempo dos capitães-mores (1535-1822). Vitória: Editora Flor e Cultura, 2006.

GERMINARI, G. D. O ensino de história local e a formação da consciência histórica de alunos do 6º ano do ensino fundamental: uma experiência com a unidade temática investigativa. In: *XIV ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA*, n.14, 2014. Anais. Campo Mourão-PR: Universidade Federal do Paraná, Campus de Campo Mourão-PR, 07 a 10 de out. 2014, p. 355-363.

MACHADO, L. S. *Formação dos Professores de História em História do ES e História Local*. De 16 de abril de 2017 a 16 de maio de 2017. Disponível em: <https://www.onlinepesquisa.com/s/deb684a>.

MARQUES, Cesar Augusto. *Diccionariohistorico, geographico e estatistico da Província do Espírito Santo*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional. 1878

MESQUITA, I. M.; e FONSECA, S. G. Formação de professores de História: experiências, olhares e possibilidades. *História* Unisinos. Londrina. v.10, n 3 - set/dez 2006, p.333-343.

OLIVEIRA, J. T. *História do Espírito Santo*. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo: Secretaria de Estado e Cultura, 2008.

SANTANA, F. C. MONTEIRO, L. F. A história local e a formação de professores de história na Paraíba: estudo de caso. In: *V CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA*, n. 5, 2016. Jataí-GO. Anais. Jataí-GO: Gráfica UFG, 27-29 de set. 2016, p.01-11.

SCHMIDT, M. A. M. S. A formação do professor de história e o Cotidiano da sala de aula: entre o embate, o dilaceramento, e o fazer histórico. In: *II ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA*, n.2, 1996. São Paulo, Anais. São Paulo: FEUSP, 12-15 de fev. 1996, p. 115-128.

SCHMIDT, M. A. M. S. Formação do professor de história no Brasil: embates e dilaceramentos em tempos de desassossego. *Educação*. Santa Maria-RS. v.40, n.3. set-dez 2015, p. 517-528.

VASCONCELIOS, Ignácio Accioli. *Memória estatística da Província do Espírito Santo*. Vitória: Arquivo Público Estadual, 1978.

VASCONCELLOS, José Marcelino Pereira. *Ensaio sobre a História e Estatística da Província do Espírito Santo.* Vitória: Tipografia de P. A. D'Azeredo, 1858.

05

MAURICIO MARTINS CABRAL

ALEXANDRE SILVA DOS SANTOS FILHO

MEMÓRIAS DE UM VELHO: PRÁTICAS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO INDÍGENA *PARKATÊJÊ*

Educação Escolar indígena. Comunidade Parkatêjê. Memória indígena.

Trata-se de um estudo sobre as práticas corporais na comunidade Parkatêjê, localizada no sudeste paraense. Tem como objetivo refletir sobre a educação escolar indígena e atividades corporais desenvolvidas no contexto cultural indígena desta comunidade. Para tanto, usa-se a abordagem das narrativas orais através do relato de um dos índios mais velhos da comunidade. Esta é uma pesquisa de mestrado em andamento que tem, em um primeiro momento refletir sobre algumas práticas corporais relativas à memória do velho índio, sendo, portanto, organizadas a partir das atividades educacionais desenvolvidas com os alunos da Escola Indígena Estadual de Educação Infantil, Fundamental e Médio "Peptykre Parkatêjê".

INTRODUÇÃO

A educação e a cultura vislumbradas neste texto faz menção às práticas corporais na comunidade indígena *Parkatêjê*. Enfatiza-se a abordagem de um velho índio em função da sua memória e história. Discute-se o problema da invasão das fronteiras educativas de tradição indígena em relação a educação escolar, envolvendo a reflexão sobre educação corporal adotada na Escola Indígena Estadual de Educação Infantil, Fundamental e Médio "*Peptykre Parkatêjê*". Objetiva-se rever alguns dos aspectos referentes às práticas corporais, que aparecem nesse grupo e vêm sendo desenvolvidas na educação escolar da referida escola.

Destaca-se a memória do índio *Jarakore*, um velho rememorando sua formação na vida dos *Parkatêjê*. Nesse sentido, observa-se que ao longo do tempo histórico amazônico houve intensas transformações no modo de aceitar a cultura "branca" na aldeia, influenciando nas práticas corporais dos jovens da comunidade. E nessa conjuntura apresentam-se atividades como o futebol, que é alvo de intensa crítica do velho, fazendo alusão ao modo de educação vivida em seu tempo de mocidade na aldeia, em contraposição ao modo dos jovens indígenas de hoje.

Na oportunidade, percebe-se que a vivência pedagógica em relação à comunidade modifica a forma de valorização dos saberes tradicionais indígenas, influindo sobre os meios de sobrevivência, o convívio familiar e social, o conhecimento da língua, das crenças e dos rituais. Logo, esses saberes estão implícitos na linguagem corporal expressa a partir das manifestações significadas no físico do indígena.

Para tanto, é importante trazer a discussão sobre a educação indígena no Brasil, visto que representa a incorporação da estrutura educacional brasileira nos modos de vida dos indígenas brasileiros, em especial os amazônicos. Tais incorporações foram feitas a partir da LDB/1996 e anos subsequentes, sinalizando assim, novos

modos de perceber uma educação não formulada para a população em geral, mas sim para os indígenas, incluindo conteúdos próprios da cultura *Gavião* nos currículos para o ensino em formato de escolas indígenas (BRASIL, 1998). Contudo, é relevante ressaltar que a educação indígena significa o ensino dos conhecimentos culturais tradicionais dos grupos indígenas, no entanto, é uma educação não reconhecida pela escola como forma necessária de educar, que pelo fato de não ser sistematizada não se torna importante para a formação do indígena (LUCIANO, 2006).

Ao se dar ouvido ao velho *Jarakore*, compreende-se melhor o sentido da formação do índio para os *Parkatêjê* para além da educação sistematizada pelo currículo escolar. Enfatiza-se, com base na construção das atividades, os modos de experimentar as práticas corporais no âmbito da escola formal. Evidencia-se, dessa maneira, que as práticas educativas na educação física e nos momentos festivos/comemorativos atuam como fortes indícios de que a escola indígena é um complemento educativo na sua educação tradicional.

Este ensaio traz para o cenário da narrativa educativa do ensino e aprendizagem a discussão de tais práticas corporais, as quais têm importância e aparecem na narrativa do velho *Jarakore* como pilares da formação do índio. Portanto, as práticas corporais indígenas *Parkatêje*, rememoradas pelo velho índio, fazem parte da corporeidade indígena há muito tempo, nesse sentido pode-se afirmar que o povo *Parkatêjê* tem a floresta como referencial de vida, religiosidade, beleza, sobrevivência e lar.

OUVINDO OS "VELHOS", MOVENDO OS JOVENS

Os dados que alimentam esta reflexão baseiam-se a partir das brincadeiras corporais, que envolvem adultos, jovens e crianças. Ouve-se as narrativas orais obtidas através dos relatos dos "*Meprêkre*" da comunidade – chamados respeitosamente "os

velhos" do povo *Parkatêjê* –, os quais são considerados os sábios dessa cultura. (ARAUJO, 2008).

Os alunos da escola indígena perfazem uma construção moderna, considerando que a juventude indígena é a percepção cultural da nova aldeia que se transforma na modernidade amazônica em consonância com a sua própria comunidade. Desta feita, as práticas corporais acorridas não alteram o modo tradicional de existência da comunidade pensada e afirmada pelo velho índio, dado que nos momentos festivos da comunidade são elas quem proporcionam a congeminação cultural entre as práticas culturais e corporais. Segundo o velho *Jarakore* é muito importante que a escola os ajude na valorização de suas práticas corporais. Ele sabe que não é dever da escola manter sua memória e seus saberes culturais. Assim, ele diz:

> [...] a escola é de branco, mas é *mehi* (índio) quem estuda lá. Então escola tem que ajudar nós né. A bola vem acabando com as nossas brincadeiras, vem tirando dos jovens a vontade de brincar com sua cultura. Nós preocupa com isso. Como nós vai ensinar os jovens, as crianças tudo que nós sabe? Todo dia aqui na aldeia tem futebol, e as brincadeiras cadê? Nossos jovens não brinca mais só quer saber de brincadeira de branco, todo dia sai pra jogar bola. Todo dia aqui na aldeia tem futebol, e as brincadeiras cadê? Nossos jovens não brinca mais só quer saber de brincadeira de branco, todo dia sai pra jogar bola. Nosso povo vai ficar sem cultura, não vamos ser mais nós, não temos mais nossa cultura, só querem brincadeira do branco e as crianças também vão aprender só coisas do branco. Nem cantar mais jovem canta, tá acabando, só tem grito no campo, todo dia em vez de cantar é bola, brigo todo dia com os jovens, um dia nós vai embora e quem vai ensinar eles. Não é só futebol não, tem vôlei, até maratona essa corrida nós não corria, nós corre diferente, nós corre corrida de varinha, corrida de tora. (JARAKORE, ancião da comunidade indígena *Parkatêjê*, 2015).

Cotidianamente observam-se distintas práticas corporais que se conjugam no substrato de um fazer ordinário na aldeia. Em vista disso, outras práticas concorrem e só aparecem em momentos especiais, pois são aparecimentos cíclicos do âmbito da cultura desse povo, ou seja, conforme as colheitas, os rituais de passagens, as mudanças de estações do ano, as comemorações diversas, como morte, manifestações políticas, nascimento, caça e pesca, vivenciados pela comunidade indígena e com o suporte de outras

ações como as pinturas, brincadeiras, jogos, lutas e danças. Para Araújo (2008) esse conjunto de atividades corporais faz parte integral do todo às práticas corporais tradicionais que compreendem, desde muito tempo, a educação indígena deste povo.

Ouvir as narrativas do velho índio representou entender os seus relatos orais, como também o seu modo próprio com as práticas corporais nele incorporadas como modo de existência mútua. Esta narrativa oral e corporal, repleta de idealismos, foi expressa em grande parte usando a sua fala na língua materna, sobretudo, porque traz maiores clarezas sobre a exposição de cada prática corporal aqui descrita: brincadeiras, jogos, danças, cantos, pinturas corporais, etc. *Jarakore* enaltece as práticas de sua cultura, assim:

> As brincadeiras são importantes pra nossa cultura. Quando nós tá brincando nós fala na língua, nós conta história, nós pinta, nós canta, nós corra tora, corre varinha, nós dança, nós joga flecha, nós brinca do puxa-puxa, do mata-mata, muita coisa mesmo. São os esportes do índio antigamente que ensina muitas coisas pro os novos. (JARAKORE, ancião da comunidade indígena *Parkatêjê*, 2015).

Neste relato *Jarakore* mostra a importância das práticas corporais para sua vida, pois não há cultura sem brincadeiras – práticas corporais, e que a proximidade dos esportes tradicionais indígenas são saberes vividos na prática cotidiana e comemorativa.

Os alunos da escola indígena reafirmam a coparticipação nessa construção cultural dos saberes, que estão intrínsecos dentro das práticas culturais. Neste sentido a escola trabalha de forma a mostrar aos alunos que não é negável a eles conhecimento e valorização das práticas corporais do branco, no entanto, deve-se primar também pelas práticas corporais idealizadas e praticadas pelos velhos da comunidade.

O envolvimento dos alunos indígenas representa a penetração daquilo que os velhos querem e ainda sonham: uma comunidade integrada às tradições do seu grupo. É nesse sentido que a escola, a partir da realização dos desenhos de algumas brincadeiras, afirma

o foco de compor com a narrativa visual as práticas corporais apresentadas neste texto. Portanto, mostra-se o potencial pedagógico que existe na educação escolar indígena em confluência com a educação tradicional indígena, certo de que as práticas corporais merecem ser rememoradas e reaprendidas pelos jovens a partir das narrativas dos velhos, oferecendo um caminho para o aprendizado dos saberes culturais próprios da comunidade *Parkatêjê*.

PRÁTICAS CORPORAIS PARKATÊJÊ: MEMÓRIAS OU ESQUECIMENTOS?

As atividades corporais apresentadas aqui representam a classe da corporeidade indígena Expressa como a consciência do corpo em si e em que medida o âmbito da educação escolar influi na comunidade corporal dos *Parakatêjê*. Destacam-se para isso algumas práticas corporais narradas pelo velho *Jarakore*, cuja observação deu-se durante um período de tempo muito extenso.

Além de que, pensar o corpo indígena participante de um conjunto de atividades em sua sociedade é concebê-lo integrante inseparável da socialização inerente do outro, da interação, da educação, do bem-estar, valores, direitos, deveres, regras, normas, resistência física, sobrevivência, namoro, casamento, passagem da fase de criança para a adulta e algumas outras. Essas designações corporais trazem no conjunto da corporeidade significados que ajudam na educação tradicional dos índios na aldeia.

Permitir-se-á dizer, que o corpo é o modo próprio de o índio "ser-no-mundo", e é através do corpo que ele (indígena) abre as possibilidades para existir nesse mundo, considerando situações concernentes à sua realidade concreta e imaginária. Como diria Merlau-Ponty (1999) o corpo será o meio de o indivíduo ter um mundo para si em si próprio. Partindo dessa premissa é que se pode pensar o homem/índio – mulher/índia, inseridos corporalmente

no mundo que os cercam, envoltos às suas relações sociais, com o compromisso de ser e estar com o outro, com a sua cultura e natureza, mediado, sobretudo, pelo corpo atuante e fazedores das coisas na floresta.

O corpo a que este estudo se debruça como proposta analítica, não é objeto das ações de um corpo pertencente a um sujeito (como se um corpo separado do ser índio pudesse vestir o índio), cuja concepção não mais representa a morada de um sujeito. Porém, o que se quer mostrar aqui é um corpo que se remete ao ser como o próprio corpo do ser, inseparável do ser em si – na concepção pontyana dir-se-ia: sou meu próprio corpo, (MERLEAU-PONTY, 1999). Mediante a este princípio pode-se repensar a corporeidade a que se toma nessa reflexão no âmbito dos indígenas, para dizer, por meio desse pensamento, que o que está posto é o corpo-vivido, a motricidade do corpo como expressão e o corpo como suporte da arte do fazer arte com o próprio.

Isto posto, pode-se dizer claramente, na perspectiva fenomenológica, que o corpo indígena tem consciência do mundo, dele vivido e é por meio do seu próprio corpo que a existência de si torna-se a percepção da sua história expressa na narrativa do Velho *Jarakore*, para ensinar por meio de sua memória o esquecimento daquilo que ainda pode ser. É dessa forma que o professor indígena *Jathiati* concebe as brincadeiras corporais vividas como um importante ensejo do corpo. Ele afirma que nas práticas corporais estão presentes nas memórias, na pintura, no canto, na dança, reafirmando a mesma ideia do velho *Jarakore*:

> Tudo acontece na hora das brincadeiras. Na época nosso povo *Parkatêjê* brincava muito. Antigamente o nosso povo *Parkatêjê* sempre teve os seus próprios esportes, as suas tradições indígenas que nem corrida de tora, flechas, danças, pinturas, brincadeira do puxa-puxa, ou de matar, corrida de varinha que se chama de *akô*. Todas as brincadeiras sempre incluem os homens e as mulheres. (JATHIATI, ancião da comunidade indígena *Parkatêjê*, 2015).

Acredita-se que as práticas corporais tradicionais na comunidade colaboram para o aprendizado dos saberes culturais e das

tradições, uma vez que é o momento primordial onde o corpo indígena pode orquestrar o seu poder nessa corporeidade: momento em que ocorrem os valores, costumes, normas sociais e comportamentos assimilados por meio dos corpos dos próprios indígenas. Ademais, para os *Parkatêjê* as práticas corporais sempre foram importantes para suas vidas, uma vez que, segundo os velhos da comunidade, não há cultura sem brincadeira – remetendo as brincadeiras às práticas corporais.

As práticas corporais estão aqui representadas através dos diversos rituais festivos da comunidade. São elas: dança, brincadeira do mamão, peteca, mata-mata, corrida de tora, brincadeira da arara e gavião, pula-pula, , brincadeira da força, brincadeira do trisca- *my pemptot*, corrida da varinha e a brincadeira do puxa.

A consciência indígena aparece como ato reflexivo à medida que se exige do índio a percepção do seu corpo no ato e nas ações das brincadeiras na aldeia. Isso demonstra que há uma necessidade de instalar uma consciência corporal indígena proveniente da existência inseparável das ações do corpo que brinca com o corpo, percebido como brinquedo. É um ato que implica consciência corporal em uma instância irremovível da vida, que o separa das etapas de fazer-se corpo de si, ser ele mesmo a consciência do seu corpo. Destaca-se a seguir algumas dessas práticas corporais:

Na Dança - *Kre*

A dança dos *Parkatêjê*, sempre presente em todos os momentos festivos da comunidade e da escola. Não existem festas ou comemorações sem que o corpo não dance. A dança do corpo indígena feminino realiza composições corporais em movimentos singelos e cadenciados, é o corpo da mulher indígena em ação – sua consciência corporal.

> "Quando nós dança, nós não faz igual vocês, as mulheres sempre atrás de seu marido ou parente, elas fica atrás do cantor também, sempre com os pés juntos indo pra frente pra trás, as mãos também levantadas para frente e

para trás e a cabeça baixada". (JARAKORE, ancião da comunidade indígena *Parkatêjê*, 2015).

Conforme a ilustração na figura 01:

Figura 01 – Fonte: arquivo da escola *Parkatêjê*: a dança *Parkatêjê* - 2013.

Nós homem também dança, só pros lados e subindo os braços e os pés, levanta os pés e depois as mãos. Nossa dança é assim, é só pra brincar mesmo, nós segue o cantor e o maracá. Nós não tem muito tipo de dança". (JARAKORE, ancião da comunidade indígena *Parkatêjê*, 2015).

Nessa concepção corporal as danças realizadas pelo corpo indígena dos homens e das mulheres, são ao mesmo tempo uma só percepção, em uma existência separada, mas dependente de um cantar, no ritmo do cantor e do maracá. É um mundo humano, cujo efeito se constrói à medida que a pátria do pensamento se torna una: "o sujeito deixa de ser um sujeito pensante "acósmico". (MERLEAU-PONTY, 1999, p.50). Ele, indígena, põe seu corpo enraizado no mundo do seu mundo em um espaço-tempo apropriado e somente seu, determinado pela consciência de si próprio, perdendo sua dimensão corpórea, assumindo uma subjetividade inerente ao ato dançante através da qual o corpo ata-se ao mundo.

Nesta comunidade não temos uma dança que segue normas e parâmetros nacionais e internacionais, mas uma dança que retrata cinesias seculares de um povo que traz nela simples movimentos, que demonstram respeito e felicidade com suas festividades. A dança *Parkatêjê* diz e reafirma quem são os *Parkatêjês*, diferenciando-os com sua forma ímpar de dançar das demais etnias indígenas do Brasil e do mundo.

Mata- Mata – *Maipenkura*

> A brincadeira do mata-mata só acontecia quando tinha lua cheia, antigamente só brincava marido e mulher ou namorados. Hoje é diferente, o jovem tudim brinca, antigamente não. As mulheres vão pro mato se esconder, os homens vai atrás, quando o homem acha pega na cabeça dela devagar. (JARAKORE, ancião da comunidade indígena Parkatêjê, 2015).

Figura 02 - Fonte: arquivo da escola *Parkatêjê*: brincadeira do mata-mata - 2013.

> O homem pega a mulher e coloca na costa e leva pro meio da aldeia, quando os homem acaba de pega as mulher, ai as mulher vai pegar os homem. Só que os homem não vem no braço não, as mulher traz eles puxando pelo braço. Tem mulher que arranha seu marido, tá com raiva dele porque ele brincou com outra mulher. Os homem casado só pode brincar com sua mulher senão ela briga com ele. O homem arranhado vai ter que caçar animal e dá de presente para os parente da mulher dele. A mãe da mulher que arranhou

> seu marido faz um berarubu[1] pra mãe do marido arranhado, pagando a outra mãe por que arranhou o filho dela. Essa brincadeira é bom pra marido e mulher brincar e se respeitar. (JARAKORE, ancião da comunidade indígena *Parkatêjê*, 2015).

Corrida de Tora - *Krowa Taihê*

A corrida de tora representa uma das mais importantes brincadeiras da comunidade *Parkatêjê*. Segundo relatos de *Impoto Gavião*, que fala expressando preocupação em manter sua cultura viva, nesta brincadeira existem regras e para entendê-la é necessário conhecer um pouco da história do seu povo. Nesse sentido, a corporeidade aqui constitutiva da ação corporal é a relação cultural e social que o corpo realiza com o meio pertencente a sua existência, mantendo vivo os sentidos e significados das relações do corpo com aquilo que se é necessário fazer no dia-a-dia para que o indivíduo se mantenha vivo culturalmente. A brincadeira é compreendida da seguinte forma:

"Brincar tora é muito bom, mas o corredor tem que ser forte. Essa brincadeira é pra preparar nosso guerreiro pro mato quando ele vai caçar, tem muito perigo no mato. O corredor, né, tem que buscar a tora no mato, nós corta lá mesmo e deixa lá mesmo" (IMPOTO, ancião da comunidade indígena *Parkatêjê*, 2015).

1. *Kuputi*, comida típica dos *Parkatêjê*, tipo de um bolo feito da massa da macaxeira ralada com carne de caça dentro enrolada com a folha da banana do mato, colocado em cima de pedras em brasa e coberto por terra para ser cozido por um período de aproximadamente nove horas. Ver mais em: MÊ YKWYTEKJÊ RI: Isto Pertence ao Meu Povo/Toprâmre Krôhôkrenhum Jôpaipaire- 1ª ed. – Marabá, PA: GKNORONHA, 2011.

Figura 03 - Fonte: arquivo da escola *Parkatêjê*: corrida de tora - 2013.

> Tem o cortador de tora, não é qualquer um que pode cortá, só os "véi" mesmo. Os "véi" corta dentro do mato e deixa lá, o corredor encontra a tora, porque nós deixa aviso, nós corta um monte de mato e vai deixando na estrada pros corredor achar a tora. Corredor só corre a tora bem cedo mesmo, escuro, vão no igarapé toma banho e vem cantando pro meio da aldeia e sai correndo atrás da tora. (IMPOTO, indígena da comunidade Parkatêjê, 2015).

O corredor trará de volta a tora para o centro da aldeia. Esta corrida é revezada entre os participantes de metros em metros pelo fato de ter extensões de cinco a dez quilômetros e a tora chegar a pesar até cem quilos.

Assim como há as torcidas de times de futebol, os Parkatêjê também torcem por seus grupos pelos quais correm e disputam suas brincadeiras: *pàn*- arara, *hàkt*- gavião, *teré* - lontra, tepe - peixe, xêxetêre – arraia. Vários são os grupos que disputam a tora, geralmente correm dois grupos, ou seja, duas toras. Esta corrida exige muita habilidade, técnica, força, preparo físico, interação com o grupo que se faz parte e que devem ser incorporados pelos indígenas na hora da brincadeira. Tomando como referência o sentido perceptual em Merleau-Ponty (1999), poder-se-á afirmar que nós não somos uma consciência cognitiva pura, mas sim uma consciência que está encarnada em um corpo e nosso corpo não é uma

objeto tal, descrito pela ciência e sim um corpo humano habitado por uma consciência. Não somos pensamento puro porque somos um corpo, um corpo que toca, pula, grita, dança, nada, adoece, fala, escreve, apaga e chora. Essas ações produzidas pelo corpo muitas vezes são conscientes, ou inconscientes, involuntárias. É isso que o indígena vive no pragmatismo da prática corporal, com destaque à corrida de toras.

Este modo de vivenciar o corpo traz à reflexão o corpo em movimento. A exigência de corpo próprio em superar sua condição de sobrevivência na floresta, suas tarefas cotidianas quebradas pela forma do desafio de realizar uma tarefa, cujas atividades mentais são pouco exigidas, mas que devem ser apuradas pelo ato da execução aparentemente automática. O corpo passa a ser o primeiro plano da ação, uma paixão de ser ele mesmo no mundo sem se perceber que ele é algo especial que completa o corpo social.

Brincadeira do Pula – *Metoitoi*

Esta brincadeira é muito curiosa pelo ritual casamenteiro que ela traz.

> Nós forma um círculo com nós mesmo no meio da aldeia, todo mundo mesmo – jovens, velhos, solteiros e casados. Todo mundo amarra uma embira só num pé, um entra no círculo se for casado joga o rolo de embira pra sua mulher segurar, ela entra no círculo amarrará o pé também. O pé amarrado com embira fica levantado, dos dois da mulher e do homem, a mulher corre atrás do marido só com um pé até pega ele, aí então acaba a brincadeira pros dois, todo mundo tem que fazer isso até acabá. A brincadeira só pode dentro do círculo. Mulher e homem solteiro só pode escolher pessoa solteira, quando um pegar o outro bagunça o cabelo da pessoa pegada, aí no final da brincadeira os solteiro canta e dança. Aí vai pro igarapé junta as embira e amarra numa árvore perto do igarapé ai vai namorar os dois agora (JATHIATI, ancião da comunidade indígena *Parkatêjê*, 2015).

Nesta brincadeira o namoro é fator primordial, onde há necessidade de uma brincadeira - objeto para que o homem ou a mulher indígena – sujeitos, possam namorar.

Brincadeira do Puxa – *Maipen Kukje*

Figura 4 - Fonte: arquivo da escola *Parkatêjê*: brincadeira do puxa - 2013.

Nesta figura temos a brincadeira do puxa. Todos brincam, diferentemente daquelas que eram propriamente dos casais.

> Nessa brincadeira nós faz dois grupo, um de mulher outro de homem, separado mesmo, mulher tem muita força, vai mulher, vai jovem e vai criança todo mundo da aldeia, mais só mulher e só homem, separado. Nós risca o chão pra dividir as pessoas aí começa a puxar, só acaba quando uma parte puxa tudo. Essa brincadeira nós treina força. (JARAKORE, ancião da comunidade indígena *Parkatêjê*, 2015).

A atividade tem início com um canto realizado por uma liderança (cacique ou um velho da comunidade). Após terminar o canto os dois grupos iniciam a brincadeira onde um puxa o outro. Quem é puxado fica atrás do grupo que está puxando, ou seja, não volta mais. A brincadeira termina quando todos de um grupo são puxados pelo o outro.

Jogo de flecha – *Mekruwa To Têk*

Figura 5 - Fonte: arquivo da escola *Parkatêjê*: jogo de flecha - 2013.

> Nós joga flecha assim, é grupo arara, gavião, lontra, peixe e arraia, só guerreiro mesmo, quem jogar mais longe ganha do outro, só pode jogar dois de cada vez. Nós treina com flecha pra ser guerreiro, defender o povo, pra caçar também, nós mesmo faz as flechas e os arcos. (JARAKORE, ancião da comunidade indígena *Parkatêjê*, 2015).

A flecha aqui representada através da figura é um jogo disputado entre os grupos arara, gavião, peixe, lontra e arraia. Demarca-se então o início, uma linha onde a partir dela todos jogarão suas flechas. A brincadeira se inicia sempre de dois em dois participantes, jogam tanto homens como mulheres, porém, um gênero por vez. Depois que todas as duplas jogam, verifica-se quem jogou a flecha mais longe. O que jogou mais longe fica com todas as flechas, caso haja empate elas são divididas.

Além desta existe outra forma para se jogar. Posiciona-se um tronco de bananeira no meio no acampamento, a uma distância de 20 metros. A disputa ocorre através do acerto ao tronco. Quanto mais vezes acertar, mais aumentam as chances de vencer. Esta brincadeira define os grandes guerreiros de caça da comunidade. O curioso é que ao recolher as flechas cada jogador reconhece e recolhe a sua.

Subi no pau - *Pàr Na Pi*

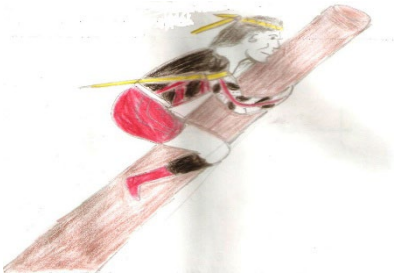


Figura 06 - Fonte: arquivo da escola *Parkatêjê*: brincadeira do subi no pau - 2013.

A figura mostra a brincadeira "subi no pau". Esta atividade se inicia com a tirada do tronco por dois grupos arara e gavião. É fincado então o tronco no meio da aldeia. Inicia a brincadeira com uma corrida até o tronco e quem chegar primeiro ao tronco terá que subir sem deixar que o outro lhe toque.

"Essa brincadeira preparava nós caçador dos bichos do mato. Se nós precisar correr do *rop* (onça), dos *krô* (porcos) nós sobe no pau ligeiro pro bicho não pegar nós." (JARAKORE, ancião da comunidade indígena *Parkatêjê*, 2015).

Todas as práticas corporais aqui apresentadas mostram de uma forma bem sintetizada a importância que elas tinham/tem para a permanência e organização social dos indivíduos *Parkatêjê* em seus territórios. Como afirma Merleau-Ponty (1999), "a existência corporal que crepita através de mim sem minha cumplicidade é apenas o esboço de uma verdadeira presença no mundo". As práticas corporais preparam e educam esses índios a sobreviverem e a perpetuarem seus conhecimentos através das gerações posteriores. Elas possuem significados ímpares, pertencentes a um grupo étnico que tem nessas práticas a possibilidade de continuidade de manterem vivas suas memórias e saberes.

Cada prática traz um saber específico para o povo *Parkatêjê*, seja a que grupo pertençam (arara, gavião, lontra, peixe, arraia), com

quem não devem falar em hipótese alguma, qual o seu grupo na corrida de tora, porque pertencem a um determinado grupo quando se tornam adultos, como se tornarem grandes guerreiros ou grandes caçadores, conhecerem as ervas medicinais, a construção de artefatos e artesanatos, aprenderem a pintura corporal e seus significados e demais atividades e construções culturais inerentes ao cotidiano indígena.

Percebe-se que nas práticas corporais *Parkatêjê* há uma diversidade de conhecimentos extensa, que traduz a identidade dos *Parkatêjê* conhecida e compreendida através do desenvolvimento dessas práticas corporais, pois são expressões dentro do acontecimento dessas práticas. Muitas delas não são faladas e sim percebidas, visto que o corpo fala e é por meio da expressão corporal, do gesto, que o corpo do indígena pode falar. Em cada momento de brincar, de jogar e realizar atividades culturais, constroem-se mensagens aos outros corpos da aldeia, que vibram, dançam, gesticulam e cantam. É dessa forma que tudo isso participa do corpo escolar e vira consciência da educação corporal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilita entender a prática corporal indígena na educação escolar da aldeia *Parkatêjê* a partir das narrativas dos velhos desta comunidade, pois possui significação apropriada quando se articula à corporeidade dessa comunidade. Ela pode ser sistematizada dentro de um contexto que respeite e atenda os interesses dos "Velhos" desta comunidade indígena, os quais afirmam a necessidade de se valorizar estas práticas no intuito de preservar a memória de seu povo. Na atual escola discutem-se caminhos que possam dar maior importância às práticas pedagógicas voltadas à educação corporal, uma vez que ela deve ser pensada e construída com base nos anseios e necessidades da comunidade indígena.

Os velhos da comunidade *Parkatêjê* acreditam que se as práticas corporais através dos conhecimentos e saberes culturais que estão intrínsecos nelas, realizarem um diálogo com os conteúdos educacionais convencionais aplicados na escola, os jovens da comunidade compreenderão com mais ênfase a importância da valorização dessas práticas corporais para a manutenção e resistência cultural de seu povo.

As garantias de direitos indígenas têm sido alvo de mudanças nos últimos anos. Os velhos da comunidade *Parkatêjê* estão preocupados com a manutenção de suas memórias, para eles é a partir da educação tradicional que seu povo resiste às imposições dos conhecimentos convencionais. Tal participação da comunidade nessa construção é de extrema relevância, mediante o processo pedagógico a ser encampado pela escola, como: definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares, do calendário escolar, da pedagogia, dos espaços e momentos da educação escolar.

Discutir as práticas corporais da comunidade indígena *Parkatêjê* mostra uma de várias possibilidades, que podem ser levadas à escola. Estas devem ser discutidas enquanto conhecimento e levadas aos alunos como forma de aprendizado e construção cultural, cujo objetivo é a valorização daquilo que é próprio de seu povo.

Esclarece-se que, é imprescindível valorizar dentro da escola indígena, não apenas os conhecimentos convencionais, mas todos os outros aspectos inerentes e próprios da comunidade - os tradicionais. A Escola deve ser um espaço de inserção de conteúdos próprios da comunidade, valorizando os saberes que estão mais próximos dos educandos. Com efeito, os estudos sobre as atividades corporais aqui apresentadas como proposta educativa, traz à tona o interesse e desperta o ânimo em praticá-las.

Contribui ainda, para uma discussão mais ampla, que contempla os objetivos propostos no Referencial Curricular das Escolas Indígenas - RCNE/I (BRASIL, 1998). É sem dúvida, um modo

de ampliação crítica do documento, posto que ao se verificar a atividade física cultural indígena como parte de uma disciplina, entende-se que, por vezes, alguns professores a tornam algo impossível, pois é mais fácil aplicar conteúdos prontos e globalizados do que incorporar saberes próprios de uma sociedade.

O que remete à análise das práticas corporais, é que elas possuem uma quantidade muito relevante de saberes tradicionais que precisam ser estimulados de forma a contribuírem com a memória histórica da comunidade, além do que, isso diz respeito à socialização, interação, educação e bem-estar. Todas as atividades corporais apresentadas através das narrativas dos velhos da comunidade neste trabalho possuem um aspecto particular e com características culturais que demostram valores, direitos, deveres, regras, normas, resistência física, sobrevivência, namoro, casamento, passagem da fase de criança para a adulta entre outros. As práticas corporais dos *Parkatêjê* vão muito além de simples representatividades festivas, elas compactuam com uma série de valores e rituais que promovem resistência à permanência da estrutura cultural deste povo.

Portanto, é coerente valorizar as narrativas das memórias dos velhos da comunidade *Parkatêjê*, pois são eles que detém o conhecimento bilíngue e enquanto não se olhar para a educação indígena como uma educação bilíngue, diferenciada e específica, não se terá educação indígena contextualizada ao grupo que se destina. Ocorrerá, somente, reprodução da educação "branca" no meio de "índios", desconsiderando uma diversidade cultural própria desses povos (práticas corporais, brincadeiras, festas, rituais religiosos, histórias, dança, música, artesanato, língua, a matemática, marcadores de tempo e etc.).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Leopoldina Maria Souza de. Parkatêjê X Português: Caminhos de Resistência. In: *IX CONGRESSO INTERNACIONAL DA "BRAZILIAN STUDIES ASSOCIATION"* (www.brasa.org), 27 a 29 de março de 2008, no campus da Tulane University em New Orleans, Louisiana, Estados Unidos. http://www.brasa.org/wordpress/Documents/BRASA_IX/Leopoldina-Araujo.pdf. Acesso em 20 de nov. de 2016.

BRASIL, 1998. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, *Secretaria de Educação Fundamental*. MEC/SEF: Brasília, 1998.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTOS, Luciano Gersem dos. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. */Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. LACED/Museu Nacional: Brasília, 2006.

06

TIAGO RICCIARDI CORREA LOPES

ISA MARA DA ROSA ALVES

PRÁTICAS COLABORATIVAS DE CRIAÇÃO LITERÁRIA EM CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM

Twitter; Moodle; colaboração; emergência; remix

O presente artigo relata duas experiências de práticas colaborativas de criação de textos literários produzidas com o apoio de ferramentas e serviços digitais em contextos de aprendizagem. O objetivo principal é oferecer uma reflexão sobre as possibilidades de apropriação e utilização de alguns recursos oferecidos por plataformas digitais amplamente conhecidas para a geração de atividades que incentivem a expressão criativa através de técnicas de produção colaborativa. Nesse sentido, o texto apoia-se no relato de duas experiências de criação colaborativa literária: na primeira delas, utiliza-se o serviço de *microblogging* da rede social Twitter; na segunda, a funcionalidade de fórum do Moodle. Na etapa final, são desenvolvidas breves considerações de cunho teórico, inspiradas pelas práticas relatadas e aportadas pelos conceitos de conectividade e emergência, os quais se configuram, a nosso ver, como princípios que permeiam e orientam a vasta maioria dos processos socioculturais resultantes das práticas de utilização e apropriação de meios digitais.

INTRODUÇÃO

Os estudantes que hoje integram os diferentes níveis de ensino apresentam comportamentos e atitudes próprios das gerações que se desenvolveram sintonizadas com o rápido avanço dos meios digitais. Os chamados "nativos digitais" (PALFREY; GASSER, 2008) tomam como natural as qualidades que caracterizam ambientes cada vez mais permeados por tecnologias computacionais ubíquas. Mas quais seriam essas qualidades? E, mais especificamente, como elas orientam a produção de atividades de aprendizagem que se mostrem simultaneamente significativas para os alunos e sintonizadas com a diversidade de práticas de uso dos meios digitais que se efetuam em contextos que vão muito além do espaço da sala de aula (CLARK; MAYER, 2008; THOMAS, 2011b)?

Neste capítulo, portanto, propomos desenvolver uma breve reflexão sobre práticas colaborativas de criação de textos literários produzidas com o apoio de ferramentas e serviços digitais em contextos de aprendizagem. O principal objetivo é oferecer alternativas para a geração de atividades que incentivem a expressão criativa através de técnicas de produção textual e que apresentem como principal característica o compartilhamento da autoria narrativa.

Nesse sentido, o texto apoia-se no relato de duas experiências de práticas colaborativas de criação de textos literários produzidas com o apoio de ferramentas e serviços digitais em contextos de aprendizagem. Na primeira delas, utiliza-se o serviço de *microblogging* da rede social online Twitter; na segunda, a ferramenta de fórum geral do ambiente virtual de aprendizagem a distância Moodle. Ambas experiências foram realizadas como parte dos programas de ensino de atividades acadêmicas de cursos de graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), respectivamente as atividades de Laboratório de Linguagem III, do curso de Comunicação Digital e Narrativas Interativas, do curso de Jogos Digitais.

O referencial teórico que fundamenta as reflexões propostas a partir das experiências relatadas está apoiado, principalmente, sobre os conceitos de conectividade (KILPP, 2011) e emergência (JOHNSON, 2003), os quais se configuram, a nosso ver, como princípios que permeiam e orientam a vasta maioria dos processos socioculturais resultantes das práticas de utilização e apropriação de meios digitais na atualidade.

O texto apresenta-se divido em três partes, primeiramente, discute-se sobre as características tanto dos formatos narrativos curtos – especialmente o de microconto – como da produção colaborativa de narrativas literárias em plataformas digitais; em seguida, são apresentados dois relatos acerca de atividades de práticas colaborativas de criação de textos literários produzidas com o apoio de ferramentas e serviços digitais em contextos de aprendizagem; finalmente, na última seção, são tecidas algumas breves considerações a partir dos casos relatados, apoiadas teoricamente pelos os conceitos de conectividade e emergência.

MICRONARRATIVAS NAS PLATAFORMAS DIGITAIS

Presenciamos hoje a emergência de um vastíssimo conjunto de formatos narrativos curtos, os quais podem ser encontrados em praticamente todos os territórios expressivos possibilitados pelas redes de tecnologias computacionais ubíquas de comunicação. Recentemente, gigantes do ramo tecnológico têm investido pesado na aquisição e no desenvolvimento de serviços de produção e publicação de conteúdos de curta duração, sobretudo em formatos de vídeo. (SPRINKLR TEAM, 2013). Entretanto, a tendência em direção à produção de formatos narrativos curtos parece acompanhar a própria evolução da Web. Do gif animado ao Twitter, as narrativas curtas, sejam textuais ou audiovisuais, sempre estiveram em destaque, e, atualmente, na era da produção de conteúdo com e para dispositivos móveis, essa tendência está se intensificando rapidamente.

No que tange aos propósitos deste texto, as narrativas curtas digitais são fonte de inspiração para o desenvolvimento de práticas de criação literária colaborativa. Em síntese, toma-se como referência as dinâmicas de postagens de conteúdos fragmentados que caracterizam os modos de interação através da maior parte dos serviços de redes sociais online para a produção de narrativas literárias curtas. Nesse sentido, propomos nesta seção definir primeiramente o que entendemos por formatos narrativos curtos, especialmente, o conceito de microconto, devido ao potencial que este formato apresenta para ser exercitado em plataformas digitais amplamente conhecidas, como o Twitter.

Não há uma definição formal e consensual para o conceito de microconto. Em linhas gerais, este formato narrativo pode ser definido como uma história contada com economia de palavras, conforme encontramos em uma citação atribuída ao professor Jarbas Novelino Barato, publicada no blog Microcontos do Carlos (SEABRA, 2005). Outros termos empregados em narrativas de formato curto que apresentam sentido muito próximo ao de microconto são: miniconto, nanoconto, minificção, microficção, microtexto etc. Ainda, os aforismos, que, segundo Rodrigues (2010) também se constituem em uma forma de literatura, mas não de narrativa, também se constituem como formato conciso que ganha especial destaque em tempos de economia de caracteres.

No site do projeto A casa de mil portas (NEMO NOX, 2005), um microconto se define da seguinte maneira:

> Um microconto é, ao menos na nossa definição, uma história em prosa contada em cinquenta letras ou menos. Se parece pouco é porque é realmente pouco. Fazer um microconto é um desafio literário, uma tentativa extremamente econômica de contar ou sugerir uma história inteira. Um microconto exemplar, e possivelmente o mais famoso de todos, é do escritor guatemalteco Augusto Monterroso: "Quando acordou, o dinossauro ainda estava lá".

Uma rápida pesquisa na web revela diversos sites dedicados a esse formato narrativo, sendo possível encontrar, inclusive, um portal dedicado ao assunto. Ao navegarmos por alguns desses sites, percebemos que o limite de cinquenta caracteres, apontado

na citação acima como condição para a criação de um microconto, não se constitui em regra geral: o site Cem toques cravados, como o próprio nome sugere, apresenta microcontos com exatamente cem caracteres; já no blog Minimínimos, o limite é o dobro, ou seja, até duzentos caracteres; o blog Microcontos da Zezé é limitado a cento e cinquenta caracteres, parecendo ser este um dos formatos mais recorrentes, juntamente ao de cento e quarenta caracteres, que, conforme já vimos, é o limite estabelecido tanto pelo Twitter quanto pelos serviços de SMS, o que provavelmente contribui para a popularização de microcontos com essa extensão.

Não importando tanto o nome que se dê ou o limite de caracteres para fazê-lo, o que se destaca nesses formatos narrativos é a característica de desafio em se conseguir contar uma história com tão pouco espaço.

Atualmente, conforme se poderia prever, não chegam a ser novidade as práticas de uso do Twitter para geração de microcontos. No Brasil, a prática de produção de microcontos no Twitter encontra-se de tal forma difundida que concursos sobre o tema já foram realizados. Apenas para ficarmos nos mais importantes, o próprio site do Twitter promoveu, em abril de 2008, um concurso[1] e, mais tarde, em 2010, a Academia Brasileira de Letras promoveu outro[2], cuja vencedora foi esta história, publicada no blog Todaprosa, do colunista da revista Veja, Sérgio Rodrigues (2010): "Toda terça ia ao dentista e voltava ensolarada. Contaram ao marido sem a menor anestesia. Foi achada numa quarta, sumariamente anoitecida".

Uma pesquisa no campo de busca do site do Twitter apresenta vários usuários que se dedicam à produção de microcontos. O escritor Carlos Seabra, autor do blog Microcontos do Carlos, possui no Twitter o nome de usuário @microcontos. Observando sua página de perfil no site, encontramos este microconto: "A mulher-gorila fugiu

1. Disponível em: https://twitter.com/140letras

2. Disponível em: http://www.academia.org.br/noticias/concurso-cultural-de-microcontos-do-abletras-e-lancado-na-abl

com os irmãos siameses. Denunciados pelo dono do circo, eles foram presos por bestialismo e ela por bigamia".

Poderíamos questionar se o conceito de "conto" se aplica efetivamente aos exemplos apresentados. No entanto, ainda que possa resultar interessante uma discussão acerca dos efeitos que incorrem sobre a especificidade dos gêneros literários ao serem transpostos para o formato de cento e quarenta caracteres, não teríamos condições de desenvolvê-la no espaço deste texto, nem tampouco é este o nosso propósito maior. Por outro lado, caberia realizarmos um breve comentário acerca do potencial apresentado pelo formato de microconto para se trabalhar a função poética da linguagem, em combinações sonoras e rítmicas que produzem deslocamentos e intercâmbios de imagens e ideias. Em virtude do formato comprimido, o recurso poético aparece como tática para "abrir" o texto a interpretações variadas, convidando o leitor a participar de um jogo de interpretação que ocorre rapidamente e, por vezes, de forma aguda. Um mecanismo semelhante ao que provoca o humor quando ouvimos uma piada. Assim como na piada, o efeito de sentido provocado pelo texto sobre o leitor só se completa ao final da narração, normalmente, através de um desfecho imprevisto, seja por contrariar uma expectativa ou, como é possível observarmos em alguns dos microcontos supracitados, por brincar com as múltiplas possibilidades de sentido das palavras.

Uma outra prática, não tão difundida quanto a produção de microcontos em si, é a produção de contos colaborativos no Twitter. O caso mais conhecido desse tipo de iniciativa é o projeto Tim Burton's Cadavre Exquis, promovido pelo TIFF Bell Lightbox e ocorrido entre novembro e dezembro de 2010 como parte das atividades promocionais de uma exposição sobre a vida e a obra de Tim Burton.[3]

O objetivo era a criação de uma história coletiva protagonizada pelo personagem Stainboy, do cineasta Tim

3. Disponível em: http://tomorrowawards.com/showcase/346/tim-burton-cadavre-exquis

Burton. A história começava com um primeiro tweet, de Tim Burton, descrevendo uma situação com o personagem Stainboy, que iniciava assim: "Stainboy, com toda a sua perspicácia, foi chamado para investigar uma gosma brilhante no chão da galeria..." (VITULLI, 2011). No próprio site do projeto, aqueles que desejassem continuar a história, poderiam tuitar através de um campo para inserção de texto conectado ao Twitter. A cada dia eram escolhidos os melhores tweets para continuar a história. Assim, sempre que alguém se dispusesse a contribuir, deveria acessar o site e acompanhar a narrativa até o último *tweet* escolhido, sendo este o ponto a partir do qual a história deveria avançar.

Importante destacar que o termo "*cadavre exquis*", que aparece no nome do projeto, resgata uma antiga prática de criação artística coletiva inventada pelos surrealistas. O cadáver esquisito deve ser "jogado" em grupo e pode servir tanto para a criação colaborativa tanto de de textos quanto de desenhos. Para jogar, dobra-se uma folha de papel em seções regulares, em número igual ao de participantes. Se o objetivo for criar uma história, o primeiro participante escreve na primeira seção o trecho inicial e passa a folha ao segundo participante. Este, então, escreve novo trecho, continuando a história iniciada pelo primeiro. Em seguida, o segundo participante dobra, de modo a esconder a seção da folha com o trecho inicial escrito pelo primeiro participante, e passa para o terceiro, que conseguirá ver a continuação, mas não o início da história. Repete-se o processo: escreve-se a continuação baseada somente na última intervenção para que o participante seguinte possa continuar. Ao final, desdobra-se a folha e lê-se o resultado, quase sempre surpreendente devido às conexões inimagináveis que se estabelecem ao longo do processo.

Poderíamos considerar que o projeto Tim Burton's Cadavre Exquis, ainda que faça uso de uma dinâmica de participação coletiva para a escrita de uma história, ao permitir que os participantes leiam a íntegra do texto produzido até o momento da sua vez de contribuir, tende a minimizar o princípio de perda de controle do curso narrativo

que caracteriza o processo de produção textual através da prática criativa de *cadavre exquis* dos surrealistas.

Inspirado pelo projeto Tim Burton's Cadavre Exquis, a seguir é relatada uma primeira proposta de produção colaborativa através do Twitter para alunos de graduação, a criação de um conto colaborativo, ou melhor, de um "twitconto".

PRÁTICAS COLABORATIVAS DE CRIAÇÃO LITERÁRIA UTILIZANDO O TWITTER E O MOODLE

A proposta de criação literária colaborativa intitulada de twitconto foi elaborada como exercício de redação em uma atividade acadêmica de Laboratório de Português do curso de Comunicação Digital da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, localizada em São Leopoldo no Rio Grande do Sul, tendo sido pela primeira vez realizada em 2011.

Após trabalhar com as características dos gêneros conto e microconto, a atividade com o Twitter é iniciada envolvendo 5 fases: (1) produção do início do conto; (2) escolha do melhor início de conto; (3) escolha da *hashtag* (sinal # seguido da expressão desejada); (4) produção do twitconto; (5) discussão. As etapas (1-3 e 5) ocorrem em sala de aula com todos os alunos presentes. A etapa (3) acontece a distância ao longo da semana, sendo importante estabelecer uma sequência para cada aluno postar sua parte da história e prazos máximos para que cada aluno faça a sua postagem de modo que na semana seguinte o conto esteja concluído.

Na primeira etapa, todos os alunos criam um início de uma história de no máximo 140 caracteres, que é o limite imposto pela ferramenta. A segunda etapa é para a votação e escolha do texto que será usado como início da história (é o primeiro capítulo, ou twitcapítulo). A terceita etapa é dedicada à escolha da hashtag que

deve ser utilizada por todos ao realizarem suas postagens. Um exemplo é a hashtag #twitconto. A definição de uma hashtag, que funciona no Twitter como um link, possibilita facilmente o rastreamento dos twitcapítulos.

Escolhida a hashtag, inicia-se a terceira etapa, que ocorre a distância, dedicada à construção colaborativa do twitconto pelos alunos ao longo da semana. O conteúdo da postagem pode ser acompanhado por imagens ou vídeos, seguindo uma lógica convergente de produção de conteúdo. No momento de encontro presencial seguinte com a turma, após todos os alunos terem postado continuações da história, passa-se à etapa final: discute-se o que foi produzido e, acima de tudo, como foi o processo de elaboração conjunta da história. Nessa fase, várias questões podem ser levantadas: como ocorre o processo de retextualização ou recriação de um gênero textual tradicional (o conto) para uma mídia social online como o Twitter, que limita as intervenções em 140 caracteres? Como fica a questão da participação coletiva? E o que dizer sobre a possibilidade de integrar texto, imagem e vídeo?

Evidentemente, o uso do Twitter para a elaboração da atividade relatada é bastante elementar e, portanto, alternativas para sofisticá-la podem ser criadas. Por exemplo, regras de participação e outros tipos de orientações que ajudem a conduzir a atividade podem ser criadas tendo como objetivo alcançar maior consistência narrativa ou mesmo para aprofundar algum aspecto específico da produção textual. Uma possibilidade que se apresenta nesse sentido é apresentada a seguir, desta vez utilizando-se como meio de criação colaborativa a funcionalidade de fórum geral da plataforma digital de apoio ao ensino Moodle.

Semelhante à atividade de criação colaborativa de um twitconto a atividade intitulada *cadáver esquisito algorítmico* busca exercitar a criação de pequenas histórias utilizando a ferramenta de fórum geral do Moodle. O administrador da comunidade do Moodle deverá criar um fórum especialmente para a tarefa. Cada aluno

deverá, então, criar um novo tópico de discussão a partir dos quais as histórias colaborativas serão desenvolvidas.

A dinâmica é simples: semelhante à proposta de cadáver esquisito, cada aluno deverá postar um início de uma história no tópico de discussão por ele criado. A partir daí, os outros participantes da comunidade podem contribuir para a continuação da história respondendo ao tópico. Cada resposta equivale a um novo capítulo e, assim, a história vai se desenrolando.

Entretanto, a diferença principal em relação a esta atividade e atividade de twitconto é que, antes de começar a escrever o início da sua história, o aluno deverá estabelecer uma regra geral para orientar as contribuições dos outros participantes na sua história. Por exemplo, o aluno poderá, antes de dar início à escrita de sua história, apresentar a seguinte regra:

"Nesta história, o desafio é não usar a letra 'A'";

Ou, ainda:

"Nesta história, como a personagem é bipolar (ou seja, que tem oscilações repentinas de humor, indo da euforia máxima à depressão profunda em segundos), cada continuação deve ser feita em oposição à anterior - se ela está alegre, então deverá estar triste ou enfurecida na continuação e assim por diante".

A atividade pode ser realizada presencialmente ou à distância. Pode-se estabelecer um limite de tempo para o período em que as contribuições poderão ser feitas e, após esgotado este tempo, os autores que deram início a cada um dos tópicos poderão produzir uma postagem de fechamento das suas histórias.

Além disso, sugere-se que, em uma turma de cerca de 20 alunos, cada participante contribua em pelo menos 4 histórias. As contribuições devem ser curtas – uma estratégia é estabelecer um limite para cada postagem, como, por exemplo, 5 linhas ou 280 caracteres. Por fim, uma sugestão bastante válida é incentivar que imagens estáticas, gifs animados e até mesmo vídeos sejam incorporados às contribuições dos participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS EM PRÁTICAS DE CRIAÇÃO LITERÁRIA COLABORATIVA

Sobre as práticas relatadas, alguns aspectos são particularmente interessantes para a discussão que empreendemos neste artigo. O primeiro é o uso de plataformas digitais amplamente conhecidas, nos casos aqui abordados o Twitter e o Moodle, para a produção de textos literários ficcionais. A nosso ver, trata-se, antes de tudo, de um certo modo particular de apropriação e utilização de tais plataformas, que difere do uso comum que normalmente efetua-se sobre elas, mas que em larga medida está sintonizado com o princípio de *conectividade*, que, Segundo Kilpp (2011), comparece na cultura de nosso tempo como uma espécie de grande demanda, não somente pela conexão generalizada das pessoas entre si, mas também das pessoas com os artefatos tecnológicos e com os espaços geográficos (e, cada vez mais, dos próprios artefatos tecnológicos entre si).

Para a autora, a conectividade é resultante de um longo processo protagonizado pelos meios de comunicação. O "conectável", nos diz "que antes precisava estar próximo no tempo e no espaço, agora se encontra a um clic" (Kilpp, 2011, p. 43). Portanto, para Kilpp (2011), à medida que se desmancham e se liquidificam as distâncias e as temporalidades, o conectável emerge como um padrão de resposta às caraterísticas da nossa época.

Sob uma perspectiva técnica e comunicacional, a conectividade apresenta-se como a qualidade central de todas as práticas culturais que se efetuam sobre quaisquer tipos de tecnologias hipertextuais, especialmente aquelas encarnadas nos diferentes tipos de ambientes que se oferecem no vasto território de experimentação criativa que caracteriza a Web.

Via de regra, ambientes computacionais, quando pensados sob as lógicas da hipertextualidade, promovem formas de enunciação

marcadas pelo princípio de conexão entre elementos heterogêneos, de natureza linguística e não-linguística, de modo a criar plataformas de enunciação que se distanciem das formas lineares e sequenciais da escrita convencional (XAVIER, 2009). A hipertextualidade que se atualiza em tais tipos de ambiente demanda, portanto, habilidades específicas dos indivíduos, calcadas sobretudo no descobrimento e na exploração dos seus conteúdos – que podem ser textos, imagens, sons etc. –, criando redes de relações de sentidos muito variadas. Nesse sentido, apropriar-se do Twitter e do Moodle para criação de textos literários coletivos é pensar sob a lógica da apropriação e do remix e, portanto, segundo o princípio da conectividade.

Outro princípio que devemos levar em conta quando pensamos em atividades em sala de aula que visem não somente ao uso de ferramentas e serviços ofertados pelos meios digitais, mas, sobretudo, a apropriação de dinâmicas de interação específicas desses ambientes, é o de emergência, de Johnson (2003). Conceito trabalhado em diversos campos – biologia, física, matemática, computação etc. –, a emergência define-se da seguinte maneira: em um dado sistema, a articulação de comportamentos simples nos baixos níveis podem gerar comportamentos complexos nos níveis mais altos do sistema. Ou seja, através de um movimento de baixo para cima (*bottom up*), um sistema se auto-organiza, sem a presença de regras e comandos estabelecidas de cima para baixo (*top down*) por uma liderança.

Seria esse um padrão de comportamento encontrado em toda a natureza: algumas colônias de organismos unicelulares (tais como fungos e bactérias) que adotam estratégias de comportamento diferentes dependendo das condições do meio ambiente (às vezes agindo como um coletivo, às vezes como indivíduos separados); as comunidades de formigas e cupins, nas quais seus membros realizam tarefas muito simples e especializadas, dando origem a estruturas altamente complexas, como os formigueiros e os cupinzeiros, os quais apresentam, por exemplo, sistemas de refrigeração naturais que, em tese, seriam impossíveis de serem pensados por

um único indivíduo de tais comunidades biológicas. É também um padrão que orienta o modo como ideias se formam no interior dos cérebros humanos, o modo como as cidades crescem e também o modo como operam os programas de inteligência artificial.

Johnson (2003) comenta que as pessoas tendem a reagir com estranhamento a esse tipo de governança sem liderança, pois estão acostumadas a pensar em termos de líder – governos, chefes, professores etc. O comportamento emergente mistura ordem e anarquia, há contribuições vindas de todos os lados e que apontam em diferentes direções, e é a partir das relações entre as diversas ações que começam a se formar padrões responsáveis por gerarem condições para que o sistema se auto-organize. Na web, a Wikipédia talvez seja o exemplo mais recorrente para entendermos como esse processo acontece. Na Wikipédia, bem como em outras iniciativas baseadas no trabalho colaborativo, a ação coletiva de grupos humanos, trabalhando juntos e de forma auto-organizante, atua no sentido de produção de novos saberes e informações a partir de meios digitais, sem um líder ou uma governança que não seja o próprio comportamento coletivo, o qual regula o que pode e o que não pode ser publicado.

Por fim, acredita-se que os princípios de hipertextualidade, emergência e convergência, que caracterizam os ambientes que se constituem a partir dos meios digitais de comunicação, operam alicerçados pelo princípio geral de conectividade em múltiplas dimensões: técnica, estética, ética, discursiva, social, política, cultural, geográfica etc.

O segundo aspecto que pode ser é a própria lógica da negociação que se estabelece na medida em que a "autoria" do texto é colocada em xeque quando todos participam da construção da mesma história: é preciso ser compreensivo, ser flexível e ter espírito de grupo para não haver frustração com possíveis caminhos que a história tome e que inevitavelmente acabam por desagradar alguns.

Por não haver um controle de censura sobre o conteúdo postado por cada aluno, corre-se o risco de haver intervenções que provoquem rupturas com a linha narrativa estabelecida. Dessa maneira, cabe aos participantes da atividade cooperarem ou não para manterem a coerência do texto. Evidentemente, nem todos cooperam, há aqueles que deliberadamente buscam uma ruptura com o curso que a história está tomando. Quando isso acontece, cabe ao aluno seguinte na sequência dos participantes, tentar retomar o estado anterior da narrativa, ou, noutro sentido, contribuir para intensificar o desvio.

REFERÊNCIAS

CLARK, R. C.; MAYER, R. E. *E-learning and the science of instruction*: proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning. San Francisco: Pfeiffer, 2ed, 2008.

JOHNSON, S. *Emergência*: a vida integrada de formigas, cérebros, cidades e softwares. Tradução: Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2003.

KILPP, S. Imagens conectivas da cultura. *Revista FAMECOS*. v.17.n.3. set./dez. 2011. p. 181-189.MANOVICH, L. El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. Paidós, 2006.

NEMO NOX. *A casa das mil portas*. 2005. Disponível em: <http://www.nemonox.com/1000portas/index.php> Acesso em: 16 de maio de 2016.

PALFREY, J.; GASSER, U. *Born digital*: understanding the first generation of digital natives. New York: Basic Books, 2008.

RODRIGUES, S. *Concurso Todaprosa de microcontos para o Twitter*. 2010. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/todoprosa/vida- literaria/co ncurso-todoprosa-de-microcontos- para-twitter/> Acesso em: 20 de maio de 2016.

SEABRA, C. *Microcontos do Carlos*. 2005. Disponível em: <http://microcontosdocarlosblogspot.com.br/> Acesso em: 16 de maio de 2016.

SPRINKLR. *A explosão dos vídeos curtos*. 2013. Disponível em: <https://www.sprinklr.com/pt-br/the-way/a-explosao-dos-videos-curtos/> Acesso em: 20 de maio de 2016.

THOMAS, M. (ed). *Desconstructing Digital Natives*. New York: Routledge, 2011.

XAVIER, A. C. *A era do hipertexto*: linguagem e tecnologia. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

07

WEYBER RODRIGUES DE SOUZA

TEATRO-FÓRUM NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA COM A TEMÁTICA TRANSVERSAL GÊNERO

Educação. Teatro Escolar. Augusto Boal. Gênero.

O presente texto tem por finalidade tecer reflexões acerca do Teatro do Oprimido de Augusto Boal como forma de instrumento metodológico para discutir o tema transversal "gênero" no contexto escolar. Para isso, optou-se pelo Teatro-Fórum, que é uma das várias abordagens presentes no Teatro do Oprimido, por se tratar de uma técnica teatral que provoca uma estética dialogável entre duas categorias importantes nos estudos de gênero: o oprimido e o opressor. Além disso, também apresento neste artigo uma peça teatral de autoria própria cuja proposta é discutir sobre gênero e aplicar a técnica do Teatro-Fórum como mecanismo metodológico com o intuito de provocar a produção de pensamentos políticos sobre a problemática das relações humanas e, principalmente, sobre as relações de gênero presentes em nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O teatro, enquanto linguagem artística, tem como foco a preocupação com as questões sociais, políticas e humanas. Além disso, sua linguagem é utilizada para abordar, analisar e criticar diferentes concepções e conceitos presentes em nossa sociedade. Do mesmo modo, isso acontece na escola de educação básica do estado de Goiás, pois o teatro assume essa perspectiva e se manifesta por meio de três caminhos: a) como disciplina específica, desmembrada das artes visuais, da música e da dança; b) como um dos conteúdos integrantes da disciplina Artes (nas escolas onde o teatro não é tido como disciplina específica); c) como recurso facilitador para o ensino de outras disciplinas.

Enquanto disciplina específica, o teatro apresenta conteúdos, conceitos e metodologias próprias de ensino, sendo algumas pouco conhecidas e exploradas em sua aplicabilidade. Por este motivo, vale ressaltar o nome de Augusto Boal como um dos grandes pesquisadores brasileiros no que tange ao campo de ensino de teatro.

Ao longo de sua trajetória, Augusto Boal foi dramaturgo, diretor e pesquisador da área de teatro no Brasil, em países latino-americanos e europeus. Ademais, foi a partir da década de 1960 que Boal desenvolveu diversos trabalhos voltados para a formação cultural e política das classes trabalhadoras e camponesas.

Sob o embasamento teórico do Teatro Épico de Bertold Brecht e da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, Boal desenvolveu o Teatro do Oprimido que consiste em uma série de procedimentos de ensino de teatro de esquerda interessados em discutir as relações entre oprimido e opressor. Desta forma, o Teatro do Oprimido (TO) é comporto por *joguexercícios* para atores e não-atores; procedimentos do Teatro-Jornal; do Teatro-Invisível; do Teatro-Imagem; do Teatro-Legislativo e do Teatro-Fórum.

Nesse sentido, o Teatro-Fórum destaca-se por ser um recurso que possibilita a participação ativa da plateia e intrínseca politização,

pois a referida técnica teatral apresenta a capacidade de evocar questionamentos da realidade e permitir a participação do público na busca por soluções de problemas específicos decorrentes da opressão. Por isso, trata-se de um fazer teatral onde a relação dicotômica entre palco e plateia mudam completamente.

Em razão disso, pode-se dizer que a principal característica dessa forma de expressão teatral está na "quebra dos limites entre palco e plateia, entre atores e o público, além de possibilitar os espectadores a assumirem o lugar dos personagens que eles julgam oprimidos" (MST, 2005, p.20). Nesse sentido, as cenas servem como ações impulsionadoras para o debate entre os participantes, que se dá por meio de um processo dialético como forma de construção de subsídios importantes para estabelecer mudanças sociais. Por isso, é possível afirmar que o Teatro-Fórum se constitui a partir da interação e das contribuições do público com as cenas.

Em virtude deste e outros pressupostos que a proposta pedagógica de ensino de teatro de Boal ganhou reconhecimento em várias partes do mundo. Entretanto, poucas pesquisas discutem as problemáticas da aplicabilidade teórico-prática de sua teoria.

Segundo Canda (2013) isso acontece porque muitos teatrólogos consideram suas ideias ultrapassadas e sem relevância para a ruptura de paradigmas sociais; sem vínculos para a compreensão da realidade concreta; e sem instrumentos necessários para a construção de uma sociedade mais justa e com propósitos de formação para o exercício da cidadania.

Como pode-se ver a autora apresenta argumentos contrários aos posicionamentos mencionados acima e nota-se também a grande pertinência das ideias de Boal para um novo pensar sobre o ensino mais politicamente engajado e interativo de teatro no contexto escolar.

Além disso, outro aspecto importante que deve ser salientado é o enfrentamento presente na prática pedagógica de professores de teatro na escola, que pode ser observado nas múltiplas relações

de gênero que emergem constantemente no decorrer das aulas como: as agressões verbais relacionadas ao gênero; a violência física dentro e fora da escola ligadas a questões de gênero e sexualidade; discriminações e opressões das mais variadas naturezas. Nesse sentido, como trabalhar as questões de gênero numa aula de teatro na escola de educação básica a fim de dar-lhes novos significados? Que contribuições o Teatro do Oprimido de Boal apresenta para a formação em gênero na escola? Que desafios e possibilidades existem?

Por meio destes questionamentos, tenho refletido sobre a minha prática pedagógica enquanto professor de teatro na escola de educação básica e tenho observado que existe um movimento carregado de tentativas ininterruptas de dominar o corpo e a sexualidade dos sujeitos em nossa sociedade atual. Consequentemente, este movimento destaca a presença de diversas construções sociais influenciadas pelas classes dominantes, onde utiliza-se o sexo biológico como critério para o estabelecimento de privilégios sociais, como se o sexo biológico fosse fator naturalmente determinante para o desenvolvimento de certas habilidades.

Sob esta prerrogativa, direitos são negados e opressões das mais variadas naturezas são praticadas, tudo organizado dentro de um sistema hetero-branco-capitalista, capaz de naturalizar essas opressões para sustentar o conjunto de privilégios daqueles que possuem o controle do poder.

Nesse sentido, as ideias influentes na sociedade a qual vivemos são a reprodução de ideias das classes dominantes, que guardam inúmeras contradições e compreendê-las em sua totalidade requer um processo minucioso de análise, reflexão e busca pelo entendimento das estruturas que as sustentam.

Por isso, emerge-se a necessidade de colocar em prática um ensino de teatro que problematize as relações de gênero, de modo a apresentar aos oprimidos elementos de luta a favor da liberdade, dos direitos, das conquistas e que se posicione contrária às mais variadas formas de opressão.

Ao reconhecer a complexidade dessa questão, a proposição deste texto está na aproximação da temática transversal gênero com as atividades teatrais desenvolvidas na escola e amparado nessa intencionalidade, apresento uma proposta de ensino de Teatro-Fórum como ferramenta para lidar com as questões de gênero no contexto escolar. Além disso, a elaboração e o trabalho desenvolvido com o texto dramático é pertinente ao trabalho pedagógico na escola por duas vertentes: a primeira pela possibilidade de ampliar o olhar dos sujeitos envolvidos no processo sobre os padrões heteronormativos e segunda por demonstrar as eventualidades negadas pela ordem dominante.

OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Com relação aos procedimentos metodológicos, em primeira instância, realizou-se uma pesquisa bibliográfica no banco de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre os anos de 2012 à 2016, objetivando a construção de um referencial teórico consistente sobre ensino escolar, Teatro do Oprimido e relações de gênero. Para a busca e identificação dos periódicos foram utilizados descritores mais amplos: a) teatro do oprimido; b) relações de gênero; c) teatro escolar.

Para a seleção dos periódicos, observou-se nos resumos a presença dos conceitos de gênero e sexualidade no ensino de teatro escolar. A partir destes casos, a análise se deu de forma mais profundada, por meio da leitura completa dos trabalhos com a finalidade de identificar procedimentos de ensino de Teatro do Oprimido para a formação em gênero na escola.

Verificou-se também nos trabalhos selecionados que o Teatro-Fórum é o procedimento de ensino mais utilizado diante do conjunto de técnicas do Teatro do Oprimido de Augusto Boal. Tal pressuposto pode ser justificável ao encararmos dois pontos, que são: a) o fato

de o Teatro-Fórum permitir a participação do público nas cenas do espetáculo; b) a possibilidade do Teatro-Fórum revelar as contradições sociais vividas pelos sujeitos participantes da proposta.

Por esta e outras razões, optou-se pelo Teatro-Fórum como procedimento pedagógico mais adequado para o trabalho com as relações de gênero na escola. Diante desse contexto, escreveu-se a peça de Teatro-Fórum encaminhada de sua proposta de ensino.

TEATRO-FÓRUM NA ESCOLA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DE ESTUDO DE GÊNERO

Pensar na escola como um espaço da diversidade e local onde as manifestações das diferenças se dão com maior intensidade nos coloca diante de um grande desafio. Isso porque não é tarefa fácil romper com os elementos tradicionais de nossa cultura. Porém, reconheço que não podemos ser omissos quanto aos casos de opressão e violência envolvendo a temática transversal gênero na escola.

Desta forma, desenvolver atividades didático-pedagógicas com vistas para a formação em gênero na escola é quase que um dever de professores comprometidos com um processo de ensino-aprendizagem de maior significado social, no qual os envolvidos possam, durante sua trajetória de vida, realizar escolhas de maneira responsável, respeitosa e apta ao exercício da cidadania.

Por isso, a primeira medida adotada foi a elaboração e a aplicação da referida proposta de ensino em turmas de segundo e terceiro ano do Ensino Médio. A escolha por esse público se deu pelo fato de ser a faixa estudantil com a qual trabalho há mais de seis anos e a produção da peça de teatro presente na proposta de ensino baseou-se na trajetória de vida de um colega e de uma professora da escola em que trabalho. Com relação ao enredo, a trama demonstra momentos de opressão causados por um grupo

de estudantes de uma escola do interior de Goiás, marcada por uma cultura hetero-branca-capitalista.

Para a montagem cênica e desenvolvimento da proposta, o primeiro passo consiste em apresentar aos alunos as finalidades e procedimentos do Teatro do Oprimido de Augusto Boal. Após isso, apresentar a peça aos alunos para uma leitura prévia, definição das personagens, início da montagem e ensaios. Com a finalização do processo de montagem, o professor deve organizar um momento cultural no pátio da escola com convite estendido para todas as turmas da unidade escolar. Isso vai depender da realidade da escola, do tempo disponível, do espaço físico, da organização e do planejamento do professor.

Vale salientar que a terceira cena da peça não possui um 'final' com soluções prontas e acabadas justamente para atender ao conceito de Teatro-Fórum. Quando a peça chegar ao 'final', o narrador deverá entrar, congelar a cena e solicitar a participação da plateia para solucionar o problema encenado. Como prática norteadora, o professor deve colher as ideias que surgirem e tecer comentários ao longo da atividade, sempre mediando as discussões e pontos de vista levantados.

De modo geral, o texto dramático apresenta elementos importantes que devem ser discutidos em sala de aula, como por exemplo: a) a padronização de jogos e atividades escolares para meninos e meninas; b) a visão errônea de que meninos e meninas devam desenvolver atividades destinadas a seus sexos como forma de evitar confusões relacionadas as suas orientações sexuais; c) a homofobia e a violência; d) a heteronormatividade; e) as desigualdades nas relações de gênero; f) a intolerância de gêneros. Com esses e outros propósitos, segue abaixo o texto dramático da proposta deste artigo.

****

A CULPA É SEMPRE DOS INOCENTES

Personagens

ANINHA / CRISTINHA / JEFER / NARRADOR /PEDRO /TIELLY

PRÓLOGO: A cena se passa em um colégio público de uma cidade do interior de Goiás com pouco mais de oito mil habitantes. Novos na pequena cidade, Aninha e Jefer, personagens principais dessa trama, são impedidos pela escola de realizarem certas atividades pedagógicas por serem considerados 'diferentes' pela comunidade escolar.

CORO: *Entra as personagens batendo palmas, dançando e cantando a paródia da música 'Xote da alegria' do grupo Falamansa.*

Se um dia alguém falou / Para negar o que eu sou
Não sei se vão me aceitar / Pois não aprenderam o que é respeitar
E se acaso você diz / Que temos que seguir a matriz
Vê se fala sério / Pra que negar sua alma?
É só vivermos em harmonia / E deixe de lado a tirania
Dance o xote da minoria ha he he / Um dê run dê run dê

NARRADOR *(em tons de mistério, narrador interrompe a apresentação, retirando todos/as da cena e começa a discursar)*: Caras pessoas grandes e caras pessoas pequenas. Esta é uma história que aconteceu há muitos anos, mas também é uma história que continua acontecendo todos os dias. A história daqueles que são vítimas e daqueles que são praticantes. Prestem atenção, bastante atenção, pois você pode ser a próxima vítima ou quem sabe é o praticante e nem sabe. Essa história aconteceu em uma escola onde nem todos viviam felizes para sempre. Vou deixar que as personagens contem essa surpreendente história. Se ajeitem nas cadeiras... respirem fundo e guardem os celulares que a cena vai começar.

PRIMEIRA CENA - A TRISTEZA

ANINHA: Misericórdia, nem jogar bola com os mano eu posso. Tudo nessa escola só posso fazer o que esse povo diz. (*Imitando alguém*) Isso não é coisa de menina... Você é mocinha e não pode... (*Irritada*) Háaaaaaaa eu estou cheia disso viu.

JEFER: O que foi Aninha, você está tão pra baixo hoje. Alguém te maltratou?

ANINHA: É isso não Jefer, eu tô cansada das pessoas dessa escola. Nunca me aceitam do jeito que eu sou. E o pior é que nem me deixam fazer o que eu gosto. Nem jogar futebol com os meninos eu posso.

JEFER: É isso não Aninha, é que eles não querem que você saia correndo pela quadra da escola e acabe caindo e se machucando.

ANINHA: Deixa de lero lero Jefer. Se fosse assim, os meninos nem poderiam jogar também porque iriam se machucar. Eu queria estar na sua pele pra poder jogar e ser feliz sem ninguém ficar me criticando ou me impedindo de fazer as coisas.

JEFER: Eu sei disso Aninha. Sou seu amigo e nós sabemos perfeitamente como é difícil ser diferente num lugar onde nem tudo é aceito. Quem sabe um dia encontraremos um lugar onde possamos ser aceitos do jeito que somos?

ANINHA: Éh, quem sabe?!

SEGUNDA CENA - ARMANDO A BATALHA

CRISTINHA: Ai que raiva daquela Aninha. Ela é toda machona... e ainda se acha a tal. Olhem lá pra ela gente. É um horror!

PEDRO: Não é só ela não Cristinha. É ela e aquele tal de Jefer. Olha lá, o cara consegue ser mais mulher que a Aninha... (Fazendo caras e bocas) 'Cê é louco cachoeira'.

TIELLY: Eu vou lá tirar satisfação com eles agora. Eles são a vergonha da nossa escola. Já estão até falando em mandar eles embora da cidade. Minha prima é filha do pastor João, o vereador que mora lá perto da sua casa Pedro.

PEDRO: Háaaa o João, eu sei quem é.

TIELLY: Então, ele falou que esses dois aí são coisas do demônio e que estão dando um jeito de tirá-los da nossa cidade porque já tem gente até mudando daqui com medo deles influenciarem outras pessoas.

CRISTINHA: Não, gente, calma. Vamos ficar quietos. O recreio já está acabando e a chata da coordenadora está nos observando e pode nos dar advertência. Ela já não está muito boa com a gente tem dias... Já sei, vamos deixar para o final da aula. Aí, a gente cerca eles lá na esquina perto do bar do seu Zé. Aí, aproveitamos e ensinamos pra eles o que é ser homem e o que é ser mulher.

PEDRO: É isso aí galera. Boto fé que hoje esses dois viram gente ou vão morrer de apanhar. Eu vou chamar toda a galera lá da minha sala pra ir também.

TIELLY: Fechou então, eu também vou chamar umas pessoas fortinhas para nos ajudar. (Risos de maldade).

TERCEIRA CENA - O CONFRONTO

NARRADOR: Embaixo de uma árvore, próximo do bar do seu Zé, a turma de Tielly esperam ansiosos por Aninha e Jefer. Os dois

caminham conversando desatentos sem perceber o que estaria por acontecer. Quando menos esperavam bummmmmmmm.

TIELLY: Onde os esquisitinhos pensam que vão?

CRISTINHA: (Passando a mão no cabelo de Aninha). Um esquisito de cabelo grande. (Passando a mão no cabelo de Jefer). E uma esquisita de cabelo curto.

PEDRO: (Com um cassetete na mão). Eu tô achando que eles estão indo encontrar o pai deles.... o tinhosooo.

ANINHA: O que vocês querem? Nos deixem em paz.

TIELLY: Em paz nós ficaremos quando vocês dois... as aberrações da cidade.... desaparecerem. E nós estamos aqui para dar uma ajudinha nesse processo.

TODOS DO GRUPO DE TIELLY: (Risos sarcásticos e maléficos).

JEFER: Mas pra que isso gente? Nunca fizemos nada com vocês, nem mesmo conversamos. Somos inocentes de qualquer acusação, seja ela qual for.

TIELLY: Inocentes uuuuuuuuuuu, pois bem, sabiam que A CULPA É SEMPRE DOS INOCENTES?

FINALIZAÇÃO/INÍCIO DO DEBATE: *O narrador(a)/mediador(a) congela a cena e convida os espectadores para intervir nela assumindo o papel das personagens oprimidas. A partir daí, o narrador(a)/mediador(a) segue o trabalho de discussão e orientação à partir da interação da plateia/público*.

****

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do presente trabalho, pode-se observar que o Teatro-Fórum apresenta possibilidades pertinentes para o trabalho pedagógico na escola com vistas ao desenvolvimento de uma consciência sociopolítica referente às questões de gênero. Neste sentido, o papel social do teatro para a formação cultural e humana é tão importante quanto as demais disciplinas do currículo escolar.

Ao ensinar a pensar sobre as relações de gênero, utilizando uma linguagem própria no contexto escolar, o teatro mostra-se como um dos caminhos pertinentes que pode provocar resultados significativos para a construção de uma sociedade mais justa e menos opressora.

Como consequência disso, o simples fato de demonstrar que sempre houve um determinado modelo, mesmo que de forma (in)visível, se caracteriza como um grande avanço no processo de ensino e aprendizagem escolar. Portanto, as atividades de Teatro do Oprimido, especificamente as de Teatro-Fórum com foco nas relações de gênero, podem contribuir significantemente para a desnaturalização de algumas ideias engajadas em preconceitos, privilégios, diferenças e desigualdades.

REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. *A estética do oprimido.* Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BORTOLINI, Alexandre; MOSTAFA, Maria; COLBERT, Melissa; BICALHO, Pedro Paulo; POLATO, Roney; PINHEIRO, Thiago Félix. *Trabalhando diversidade sexual e de gênero na escola*: currículo e prática pedagógica. Rio de Janeiro: UFRJ, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). *Gênero e diversidade sexual na escola*: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília, 2007.

CANDA, Cilene Nascimento. *Todo mundo pode fazer teatro*: o Teatro do Oprimido e a formação político-estética de trabalhadores da indústria. 2013. 263f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). Universidade Federal Da Bahia, Salvador, 2013.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. *Metodologia do ensino de teatro*. Campinas: Papirus, 2001.

JUNQUEIRA, R. D. *Diversidade sexual na educação*: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação; Unesco, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Rio de Janeiro - Vozes. 1997.

MST, Coletivo Nacional de Cultura do. *Caderno das Artes nº 01*: teatro. São Paulo: MST, 2005.

08

MARCIO BERNARDINO SIRINO

EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL EM TEMPO INTEGRAL: NARRATIVAS SOBRE UMA DISCIPLINA DA GRADUAÇÃO

Narrativa – Educação Integral – Educação em Tempo Integral.

Esta narrativa apresenta, de maneira linear, minhas memórias sobre as aulas realizadas na disciplina optativa "Educação Fundamental em Tempo Integral" da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), durante o segundo semestre de 2015. Embora a referida disciplina se encontre sob responsabilidade da Profª. Drª. Janaína Menezes, neste recorte temporal a mesma foi desenvolvida com a contribuição dos alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/ Mestrado em Educação) que cumpriam com o estágio-docência devido à bolsa recebida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, ainda, com a participação de demais pesquisadores e/ou convidados. Neste contexto, tive a oportunidade de atuar na docência do ensino superior e vivenciar momentos muito significativos de construção de conhecimento e de promoção de uma formação humana mais completa aos

alunos das licenciaturas quando, para além da instrução cognitiva, houve a preocupação com uma educação, efetivamente, integral – proposta esta que se objetiva apresentar neste artigo. Sendo assim, enquanto resultado, deste processo de ensino-aprendizagem, pontuamos a materialização da possibilidade de se (re)inventar, a todo momento, a educação produzida, na medida em que as aulas desta disciplina foram se reconstruindo no cotidiano da instituição e oportunizando a prática de uma educação integral em tempo integral de qualidade.

INTRODUÇÃO

"O caminhar não é apenas a expressão do desejo
de alcançar uma meta, mas também de sua realização".
(BENJAMIN, 1994, p. 205)

A disciplina "Educação Fundamental em Tempo Integral", ministrada para a turma composta por 25 (vinte e cinco) alunos e alunas de diversos cursos de licenciatura, enquanto disciplina optativa, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), propôs, inicialmente, quinze encontros semanais, realizados às segundas-feiras, das 20h às 22h.

Ao longo do curso, foram feitas algumas alterações – conforme cronograma em anexo – e fechada uma proposta de 10 (dez) encontros-aulas e a participação dos alunos em dois Fóruns promovidos pelo Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI), da UNIRIO, a contar, em cada um dos mesmos, duas aulas.

Com caráter dialógico, as aulas permitiam aos alunos fazerem suas colocações e atuarem como sujeitos de seu processo, bem como a proposta de avaliação por meio da entrega de um dossiê de memórias em narrativas das aulas – uma forma de avaliar os alunos integralmente valorizando a escrita livre, a reflexão, a organização das ideias e o enriquecimento com outros recursos/materiais.

Cabe ressaltar que, tanto na proposta avaliativa encaminhada aos alunos quanto na escrita deste artigo valorizamos a narrativa enquanto metodologia, partindo do pressuposto de que a narrativa não é o fim de um trabalho, mas, uma travessia! É o caminho percorrido e escolhido, metodologicamente, para demonstrar o processo de construção de conhecimentos.

Através da narrativa se descolonizam saberes e formatações e, ainda, se abrem novas possibilidades de se produzir ciência – aquela que nasce da escrita espontânea e da associação de ideias numa grande costura de informações que não são fragmentadas, mas sim unidas com novos sentidos, a cada momento, pois mergulha na vida do narrador, como aponta Benjamin (1994): "A narrativa não está interessada em transmitir o 'puro em si' da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele" (p. 205).

Neste contexto, a narrativa sobre as vivências em participação nas aulas da disciplina "Educação Fundamental em Tempo Integral" constitui-se como um instrumento epistemológico e eixo norteador do processo de construção de conhecimentos – uma eterna travessia – na medida em que "o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes" (Ibidem, p.201).

Neste bojo, apresentamos, na sequência, o registro das discussões, impressões e sentimentos acerca de cada aula, por mim percebidos, na perspectiva de valorizar a produção de conhecimento no cotidiano da sala de aula do ensino superior.

AULA 1- HÁ POESIA NO TEMPO?

O sentimento era de desbravar um mar nunca dantes navegado. Tantas perguntas me acometiam e poucas respostas efetivamente se apresentavam. O primeiro dia chegou. Reuniões realizadas,

planejamentos acordados, trocas de e-mails efetivadas, diálogos e muitas reflexões. *"E agora, José?"*

E agora você? Que estuda de noite, escolheu nossa eletiva, ficou até o final e fez sua contrapartida. Está dada a largada?

Apresentação do cronograma e organização da disciplina, explanação sobre a avaliação e a escrita criativa. Algumas dúvidas se apresentam... Como eu devo fazer? Um acalanto se faz necessário, pois não é preciso escarnecer.

Aula inaugural merece destaque e com Lígia Martha o tempo escolar entra em debate. Seria um tempo cronológico? Tempo subjetivo? Seria o tempo dos encontros ou dos desencontros?

Após sensibilização e muitos espaços oportunizados com tempos de aprender, os poucos alunos presentes puderam se perceber na temática apresentada e, na sequência, constatar que a educação em tempo integral e a educação integral será uma mata fechada com muitos caminhos para escolher e percorrer.

Interessante que de início se diziam professores/profissionais em tempo integral, por trabalharem o dia inteiro, sugerindo um acréscimo na construção de Cavaliere (2009) que propunha um quadro com escolas e alunos... Diferentes perspectivas que ficam para uma outra aula.

Mas, cabe evidenciar que o tempo escolar integral é um processo... Um *devir*... Uma transformação. A película apresentada diria ser ele quase uma 'conquista' dos povos que chegaram por caravelas trazendo um grande sino para medir o próprio tempo, mas que ao oportunizar outros tempos auxiliam na formação humana mais completa e multidimensional dos sujeitos integrais.

AULA 2- A HISTÓRIA TEM MUITAS HISTÓRIAS...

Poderia começar com 'era uma vez' e, certamente, terminaria com 'foram felizes para sempre', no entanto, a História narrada aqui

não é um conto de fadas. Essa História é envolvida por todos os gêneros literários, mas se expressa de maneira diferente em cada recorte temporal.

Cabe evidenciar que não há uma unanimidade quando se fala em 'educação integral' (temática de nossa História), embora, no geral, pensemos numa formação humana mais completa (COELHO, 2009). No entanto, até essa formação "mais completa" é questionável em cada movimento do tempo e a cada matriz ideológica que sustenta esta visão.

Podemos ir à Grécia Antiga, visitar Sócrates, sentir-nos sofistas e tomarmos até cicuta, mas também podemos passear pelas ruas francesas e dialogar com os jacobinos ou, ainda, nos afinarmos com os ideais libertários dos anarquistas... Seja qual for a perspectiva, precisamos enxergar que por detrás desta visão há um projeto de sociedade a se implantar.

Na visão do homem físico, moral, intelectual. Na percepção da dimensão estética ou da emancipação do cidadão... Passando pelos católicos ou pelo movimento integralista visando à formação ético-religiosa ou também nacionalista, todos os grupos mesclados apresentam uma 'educação integral' que um pouco mais à frente vem de maneira mais institucional.

Na Bahia, temos a experiência das escolas-classe e escolas-parque, assim como aqui no Rio de Janeiro conhecemos bem os 'brizolões'. Duas lógicas diferentes, mas que podem dialogar. Uma formação humana mais completa busca, ambas, conquistar?

Os alunos participam, pois, o tema se aproxima... Quando fala dos Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIACs), uma nova experiência se afina... O Programa Mais Educação (PME). Muitos sabem de sua existência. Podem ser até nos rincões dos municípios que jaz um pouco dessa essência. Ela é contemporânea? O sócio-histórico vai afirmar. Essas e outras vivências de 'educação integral' vão ajudando a elaborar uma concepção de educação que, para além do cognitivo, vai olhar. E o que nos diz Isa Guará?

> A integralidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial. (GUARÁ, 2006, p.16)

AULA 3- ATOS NORMATIVOS, REGULAMENTADOS!

A discussão sobre 'educação integral' e 'educação em tempo integral' nas legislações brasileiras é um tema de extrema relevância, pois, ainda que não explicitamente, conseguimos identificar, desde a democratização da República, avanços na inserção destas temáticas nos atos normativos.

No Brasil, temos o registro da inserção, direta ou indiretamente, nas legislações que nos embasam iniciando pela Constituição Federal e sua perspectiva 'integral' ao propor uma educação para *o exercício da cidadania* e a *qualificação para o trabalho* (BRASIL, 1988, Art. 205).

Na sequência da carta magna, seguimos para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em que replica o artigo da constituição e, ainda, acrescenta a perspectiva da *ampliação da jornada escolar* (BRASIL, 1996, Art. 34).

A referida lei já apontava para a 'década da educação' – 96 a 2006 – levando em consideração a autonomia dos entes federados (municípios, estados e o governo federal). Eis que, em 2007, surge o Programa Mais Educação (PME) trazendo a discussão sobre uma educação em tempo integral na escola ou em outros espaços parceiros... Cabe ressaltar que a LDBEN aponta para a *valorização do espaço extraescolar* (BRASIL, 1996, Art. 3º, Inciso X).

Um detalhe que se faz necessário é a definição sobre o tempo escolar. Na visão da professora Janaína "é o tempo em que a criança está sobre a responsabilidade da escola" (MENEZES, 2009, p. 72). A aula rumou para o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) entendendo que este não se configura o primeiro Plano, mas sim o segundo, na medida em que o primeiro se deu na década de 40.

Dialogando sobre a participação social, a inserção das ações pedagógicas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a organização da dinâmica escolar, atracamos na Lei 10.172/2001, que aponta para o tempo integral ser considerado a partir de 7h diárias. Uma questão que se nos apresenta é a necessidade dos Planos (Municipais; Estaduais e Federal) terem metas quantificadas e com percentual claro de atendimento/tempo de concretização das propostas/estratégias.

Identificamos, na aula, a relação do tempo integral à Assistência Social e, na maioria das vezes, o uso de critérios de priorização para as políticas públicas a fim de que uma almejada 'igualdade' seja alcançada em determinado momento. Cabe ressaltar que os Fundos Públicos são preenchidos através dos impostos pagos pelos contribuintes. Neste sentido, os fundos só aumentam com o crescimento da arrecadação, ou seja, tributando.

Não nos aprofundamos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), mas percebemos a ligação com a *proteção social* (BRASIL, 1990, Art. 3º e 53), neste ordenamento, presente.

AULA 4 E 5- FÓRUM DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL: UMA QUESTÃO CURRICULAR

O evento que reúne representantes das Secretarias Municipais de Educação dos diversos municípios do Rio de Janeiro, alunos, professores e pesquisadores sobre Educação Integral e(m) Tempo Integral deu início com a apresentação da parte qualitativa da pesquisa sobre "Organização Curricular nas Escolas de Tempo Integral", realizadas em âmbito estadual pela professora Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho.

Nessa pesquisa discutiu-se a definição de organização curricular e como a mesma vem se estruturando em cada município que

se dispôs a participar. A pesquisadora Alessandra Rosa, doutoranda em Educação, apresentou quatro elementos que fundamentam a organização curricular: *tempo, espaço, práticas* e *sujeitos.* Esses elementos se evidenciam no cotidiano das escolas de educação em tempo integral e se constituem importantes instrumentos de reflexão sobre a educação promovida. Cabe ressaltar que o espaço não é um lugar vazio, mas sim um lugar social preenchido por aqueles que nele habitam.

Houve apresentação dos *Ginásios Cariocas*, proposta de escolas de educação em tempo integral para alunos do 7º ao 9º anos do município do Rio de Janeiro/RJ, por parte da representante da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) Bárbara Portilho. E, por fim, a professora Dayse Hora trouxe algumas reflexões sobre a necessidade de precisão conceitual na discussão sobre organização curricular.

Dayse destacou que, segundo Backes (2014), "os conceitos são utilizados mais como adjetivos para qualificar diferentes realidades do que como substantivo e que seu significado é pouco explicitado nos trabalhos apresentados" (p.156). Ou seja, no campo do currículo, utilizam-se diversos 'conceitos' como forma de qualificar, ou não, o trabalho pedagógico desenvolvido, mas que, infelizmente, por vezes, não passam de 'adjetivos', na medida em que não traz real significado ao processo de aprendizagem dos educandos.

Neste contexto, a professora reforçou que, no currículo, está em disputa os sentidos de escola e de conhecimento escolar e, ainda, ratificou que o currículo é uma amálgama final de uma produção histórica, social e cultural.

Na parte da tarde, houve o momento de fala dos municípios em que cada um dos seus representantes apresentou suas realidades, características e especificidades, mormente, no que se refere à organização curricular.

AULA 6 - EM QUAL FORMATO VAMOS AMPLIAR NOSSO TEMPO?

Quando a escola é o *lócus* do processo de ensino-aprendizagem, os professores são responsáveis pela condução sistemática e intencional da construção de conhecimentos, a ampliação da jornada escolar contempla a todos os alunos e exige uma reforma, tanto estrutural quanto curricular, no interior da escola temos uma perspectiva presente de ampliação denominada *'Escola de Tempo Integral'*.

No entanto, quando programas/ações ofertados para alguns alunos são desenvolvidos, no contraturno escolar, sem nenhuma ou pouca articulação com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e, na maioria das vezes, em espaços parceiros, através de monitores/oficineiros, neste caso já caminhamos para outra perspectiva de ampliação... Desta vez, chamada de *'Aluno em Tempo Integral'*.

A aula, assim, se apresentou aos alunos, por meio desta classificação elaborada por Cavaliere (2009) na tentativa de especificar estas duas formas de se ampliar o tempo escolar. Momento ímpar de diálogos e, ainda, de reflexões sobre as experiências conhecidas de educação em tempo integral no Brasil e práticas percebidas no cotidiano dos próprios alunos, suas vivências, suas histórias, suas memórias.

Na sequência, um quadro que evidencia os formatos organizacionais de ampliação da jornada escolar apresentado pela autora no Fórum realizado em 2014, na UNIRIO.

FORMATOS ORGANIZACIONAIS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR	
ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	**ALUNOS EM TEMPO INTEGRAL**
A escola é o centro de referência.	O programa tem autonomia.
Obrigatoriedade.	Atividades opcionais.
Atividades no interior da escola.	Atividades fora da escola.
Atividades coordenadas pela direção da escola.	Atividades coordenadas por equipe específica.
Professores e profissionais da educação.	Estudantes universitários e outros agentes.
Parcerias eventuais.	Parcerias como base.

Fonte: CAVALIERE (2009).

AULA 7- ESPAÇOS VAZIOS? LOCAIS NA VIVÊNCIA POR TERRITÓRIOS A SE ALCANÇAR... OU UM CONGLOMERADO DE ESCOLAS?

Aquela sala vazia, sem vida, sem nenhum objeto, cartaz, imagem ou participante constitui-se o "espaço". Apenas em seu sentido físico podemos o compreender.

Mas, quando fechamos nossos olhos e nos remontamos à nossa infância, lembramo-nos de vivências únicas, aquele cheirinho do bolo da avó, a chuva que escorria pelo telhado enquanto dormia... Traços do "lugar" que estivemos.

No entanto, quando há uma noção de pertencimento e disputas de poder ali se configura um grande ou pequeno "território".

Desse modo, iniciou a nossa aula com a presença da doutoranda Alessandra Rosa discutindo conosco os "*Espaços Integrais*" e esclarecendo conceitualmente com base em Santos (1997): espaço, lugar e território.

Alessandra apresentou parte de sua pesquisa de Mestrado em Educação na qual fez um estudo de caso, de cunho qualitativo, sobre o Programa *Bairro-escola*, de Nova Iguaçu. Fizemos um

grandioso 'passeio' por diferentes propostas de educação em tempo integral, tais quais: Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), CIACs/ CAICs (Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente/ Centros de Atendimento Integral às Crianças e Adolescentes), CEIs (Centros de Educação Integrados) e CEUs (Centros Educacionais Unificados).

Experiências estas diferentes que perpassam a temática do espaço, assim como o bar da esquina, a igreja, a associação de moradores – espaços-parceiros apresentados por Alessandra em sua pesquisa no referido projeto.

Cabe destacar que, atualmente, exige-se uma nova concepção e organização do espaço e do tempo para a discussão da jornada escolar ampliada. Foi interessante ver a participação de todos e a associação com a aula anterior sobre os "*Formatos Organizacionais de Ampliação da Jornada Escolar*", por parte de alguns alunos.

E, por fim, dialogar sobre a escola, em seus tempos e espaços, que normaliza os corpos e os disciplina fazendo-nos pensar sobre qual é a função da escola? Será que ela cumpre seu papel social ao disciplinar os corpos ao invés de promover uma preparação de cidadãos conscientes e capazes de viver em sociedade?

AULA 8- FORMAÇÃO DE QUEM?

A aula intitulada 'sujeitos formadores' se iniciou com a exibição de um vídeo produzido pelo grupo mineiro Territórios, Educação Integral e Cidadania (TEIA). O vídeo trazia reflexões que dialogavam com o texto indicado para leitura sobre os novos sujeitos da promoção de uma educação, efetivamente, integral e da importância da formação desses educadores.

Algumas reflexões se evidenciam quando pensamos sobre os sujeitos formadores, tais como: Quem são esses novos

educadores? Qual o papel do professor e dos oficineiros/monitores no cotidiano escolar? Como articular educação formal e não-formal? Essa proposta promove a qualidade ou precarização do trabalho pedagógico? E, dentre outros, qual é a função social da escola?

Múltiplas indagações que foram problematizadas com a presença da professora Katia Vasconcellos, servidora pública do município de Niterói (RJ) e, à época, mestranda em educação pela UNIRIO, com seu projeto de pesquisa voltado para a formação docente.

Em aula, Katia apresentou como surge a profissão docente e os labirintos presentes nas formações dos professores e cita, ainda, as metas 15, 16 e 17 do Plano Nacional de Educação (PNE) que se referem à formação e valorização dos professores.

> **Meta 15** - Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
>
> **Meta 16** - Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
>
> **Meta 17** - Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º ano da vigência deste PNE. (Observatório PNE, 2015)[1]

Por fim, houve uma problematização sobre os programas do Governo Federal que promovem a formação docente e adensou-se a discussão sobre o PIBID[2], visto ser um programa voltado para a formação dos estudantes no cotidiano das escolas públicas.

1. Disponível em: http://www.observatoriodopne.org.br/noticias. Acesso em 13/11/2015.
2. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

AULA 9- A NÍVEL FEDERAL, O QUE TEM DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL?

Podemos considerar que esta aula possibilitou encontros e desencontros históricos e poéticos, na medida em que apresentou aos alunos duas experiências de educação em tempo integral.

A primeira, realizada na década de 90, durante o governo Collor através do Projeto 'Minha Gente' - um projeto instituído pelo decreto n. 91 (1990), elaborado pela Legião Brasileira de Assistência e coordenado pelo Ministério da Criança que, posteriormente, foi assumido pela Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República.

No bojo deste projeto, havia a previsão de criação do CIACs (Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente) com o objetivo de promover a atenção integral à Criança e ao Adolescente, envolvendo a educação fundamental em tempo integral, programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho, entre outros – que foi elaborado no seio da criação de políticas sociais por meio de ações articuladas (SOBRINHO, 1995).

Educação, Saúde, Assistência Social e Promoção Social dialogando e unindo esforços para a promoção de uma educação de melhor qualidade. Para a construção de um Centro Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIAC) era necessária uma área de 16.000 metros quadrados, além de contrapartidas municipais, estaduais e de âmbito federal.

Com a possibilidade de impeachment, Collor renúncia e Itamar Franco assume a presidência. Neste contexto de mudanças, acaba com o "Minha Gente" e cria o PRONAICA (Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente), de igual forma redenomina os CIACs para CAICs (Centros de Atendimento Integral às Crianças e Adolescentes), cuja ênfase outrora se dava na estrutura física dos prédios e, na sequência, passou a se relacionar com a 'atenção integral'.

Tendo uma dinâmica inicial com algumas afirmações (verdadeiras e falsas), os alunos foram interagindo, perguntando, se colocando e se 'sensibilizando' para os slides em que a sistematização das informações estava disposta.

Na sequência, com a participação do, à época, mestrando Carlos Diniz, houve um diálogo sobre o Programa Mais Educação (PME). Introduzindo o assunto, os alunos falaram sobre suas visões sobre o referido programa: que é só para alguns, que se relaciona com a ampliação da jornada escolar, trabalha com voluntários, oferece como contrapartida uma ajuda de custo destinada à alimentação e à passagem, não necessariamente exige dos monitores formação pedagógica e que as atividades desenvolvidas nem sempre eram 'integradas' ao currículo escolar, dentre outras percepções socializadas.

Em seguida, Diniz foi apresentando o que diz e o que não é dito nas legislações que embasam a proposta do Programa. Ressalta que o mesmo se chama "Mais Educação" e não "Mais Escola" – o que se faz necessário ampliar o olhar sobre o processo educativo, não desvalorizando a escola, mas unindo esforços e ressaltando os saberes presentes na comunidade bem como os espaços promotores de conhecimento nela existentes.

Por fim, foi exibido aos alunos um vídeo sobre o Programa Mais Educação em Recife, no qual alunos e monitores relatam a importância do Programa para a formação integral dos alunos bem como suas experiências com o mesmo.

Cabe destacar que o PME divide opiniões e configura-se numa arena de disputas. Possui aspectos relevantes, porém, também, tensões e grandes desafios – o que nos faz questionar que tipo de perspectiva de educação está inserida neste programa? Em que medida não contribui para a fragilidade da escola enquanto instituição social? Será que não coopera para a desvalorização dos professores? Não estaria servindo para o sucateamento da educação?

AULA 10 – UMA MESA PARA DEBATER

Em reta final da disciplina "Educação Fundamental em Tempo Integral", na busca por apresentar aos alunos outras experiências de ampliação da jornada escolar, trazemos à sala de aula três professores-pesquisadores para socializar seus estudos, a saber: Cosme Leonardo (Cabo Frio/RJ); Valdeney Lima (Russas/CE) e Luciana Cortes (Rio de Janeiro/RJ).

A mesa deu início com a fala de Cosme, doutorando em educação, que apresentou sua experiência e sua pesquisa de mestrado em educação, no município de Cabo Frio (RJ). Estudando sobre educação integral em tempo integral no Instituto Politécnico do referido município, Cosme evidenciou a parceria entre a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Secretaria de Educação de Cabo Frio na construção desse projeto que, inicialmente, foi estruturado em áreas do conhecimento e a previsão de promover uma maior integração curricular.

Cabe ressaltar que o projeto é desenvolvido por bolsistas da UFRJ e não aplicava provas para avaliar os alunos, mas sim tinham como prática a elaboração de relatórios descritivos e reflexivos. Cosme avalia que o tempo integral favorecia no despertar de demandas de conhecimento, maturação e reflexão dos alunos.

Interessante que o palestrante citou o artigo "História(s) da educação integral" (COELHO, 2009) – texto utilizado na segunda aula com os alunos. Na sequência, o mesmo apresentou a situação atual do projeto em que se encontra num espaço improvisado e atendendo, apenas, alunos do ensino médio.

Em seguida, contamos com a participação de Valdeney que apresentou, aos alunos, as políticas desenvolvidas no município de Russas (CE). Ney evidenciou que no ano de 2009 duas políticas foram criadas em escolas da rede, a saber: tempo integral e jornada ampliada.

Na proposta do 'tempo integral', os alunos passavam por 8h diárias dentro da escola (que se constituía como *lócus* do trabalho pedagógico). Em contrapartida, na perspectiva da proposta 'jornada ampliada', os alunos passavam 6h – dentro da perspectiva de turno e contraturno.

Políticas que nos fizeram associar à nossa aula sobre os formatos organizacionais de ampliação da jornada escolar – concepções estas elaboradas por Cavaliere (2009).

Logo após, Luciana apresentou a proposta dos Ginásios Cariocas, política pública de ampliação da jornada escolar para o município do Rio de Janeiro (RJ), que atende alunos do sétimo ao nono ano de escolaridade em quatro diferentes modalidades: Ginásio Carioca, Ginásio de Artes, Ginásio Olímpico e o Ginásio de Novas Tecnologias.

Luciana refletiu sobre a importância do professor 40 (quarenta) horas no cotidiano das escolas de educação em tempo integral para um trabalho articulado e o desenvolvimento de um currículo integrado. Apresentou, ainda, a perspectiva de ampliação de mais 10 (dez) ginásios para o ano de 2016 e problematizou a questão do professor 'polivalente' – em que não seria responsável por sua disciplina, mas sim por uma área do conhecimento – trazendo os aspectos convergentes e divergentes dessa proposta.

Após a exposição dos palestrantes, os alunos efetuaram perguntas, sanando dúvidas que se apresentaram ao longo da mesa redonda e finalizamos agradecendo aos professores pela necessária e valiosa contribuição no que tange à socialização de suas experiências sobre a temática de nossa disciplina.

Neste contexto, afirmamos que todo encontro é uma troca de carinho, na medida em que, tomando a aprendizagem como uma forma de sentir o carinho do outro, os alunos puderam aprender com as falas e as contribuições dos nossos palestrantes.

AULA 11 E 12 – FÓRUM DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL: GERENCIALISMO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Terça-feira, pela manhã, o sol estava convidativo para um passeio pela orla da Praia da Urca, entretanto, ampliando as discussões acerca da educação integral em tempo integral, os participantes estiveram presentes no Auditório Paulo Freire (UNIRIO), dentre eles alguns alunos da nossa disciplina da graduação, a fim de dialogar sobre o Gerencialismo na Educação Pública do Município do Rio de Janeiro.

Quem conduziu a discussão foi Jairo Campos dos Santos, que pesquisou no seu doutorado, na UFRJ, essa temática. Jairo trabalha na Prefeitura do Rio de Janeiro e compartilhou conosco um pouco de suas impressões acerca da origem, implantação, resultado e percepções do gerencialismo na educação pública municipal.

Iniciou problematizando os dois campos que atrelam dinheiro na educação – arrecadação e despesa – na sequência, apresentou o 'novo modelo político', implantado em 2009, e suas correntes teóricas que o fundamentam (Neoliberalismo com a atuação do Estado mínimo em suas três funções básicas e a Terceira-via com a premissa de uma igualdade, liberdade com autonomia, livre-mercado, liberalismo social em que não há autonomia sem democracia).

O palestrante evidenciou que o gerencialismo tem um pouco de tudo e que deve estar atrelado, intrinsecamente, à transparência, prestação de contas e responsabilidade. Apresentou a relação entre clientelismo e patrimonialismo e, ainda, a falta de continuidades nas políticas educacionais municipais.

Acabando a 'aprovação automática', Jairo evidencia o novo modelo de gerencialismo implantado em parceria com o setor público e privado durante o ano de 2009 a 2012. No entanto, essas políticas

não têm 'eco', pois embora os recursos tenham dobrado a sua abrangência não aumentou. Seria a terceirização da nossa educação?

AULA 13 - ANÍSIO INTEGRAL

Levando em consideração a grandiosa importância de Anísio Teixeira para os estudos de ampliação da jornada escolar do educando e a perspectiva de uma educação para a formação humana mais completa, a última aula da disciplina "Educação Fundamental em Tempo Integral" não poderia deixar de evidenciar a vida e obra deste tão importante pensador brasileiro.

Contamos com a presença da professora Ângela Maria para uma abordagem sobre Anísio Teixeira e a 'educação integral'. Discutimos sobre o movimento da escola nova (1932) que congregou várias linhas teóricas e políticas e a demarcação de Anísio enquanto pensador liberal por Demerval Saviani.

Anísio, filósofo, sempre envolvido com a ação política da prática pedagógica, sempre respeitoso à *res publica* (coisa pública) na busca pela formação integral do homem, não utilizava a denominação 'integral', em suas obras, para não ser confundido com membros do Movimento Integralista, ocorrido na década de 30 – que tinha um viés fascista e nazista, aqui no Brasil.

Anísio, que foi diretor de instrução pública – o que equivale, hoje, ao Secretário de Educação, afirmava que era necessário mudar a qualidade da educação e o dualismo escolar. Neste caminhar, a professora Ângela apresentou as três correntes filosóficas que se desenvolveram no século XIX: Conservadora, Liberal e Socialista e, ainda, evidenciou a necessidade, de acordo com Anísio Teixeira, do Brasil se tornar 'república' também na educação.

Foi, mais uma vez, apresentado aos alunos o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) na Bahia – proposta de escola-classe e escola-parque – na busca pela formação 'integral' dos

alunos e salientado que Anísio 'bebeu' muito nas águas de Dewey que era um grande defensor da 'democracia na escola.

Neste sentido, dentre muitas problematizações que se deram, na sala de aula, uma questão que marcou o nosso encontro foi com relação à possibilidade de expansão da carga horária do educando com a tão ambicionada 'qualidade'.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação durante todo o processo de criação, planejamento, realização das aulas e avaliação dos trabalhos realizados pelos alunos foi uma experiência muito significativa no meu processo de formação. Os momentos de diálogos e reflexões, oportunizados em sala de aula, se configuraram numa efetiva troca de saberes, fazeres e de conhecimentos.

A ideia de elaborar este artigo está vinculada à percepção de que as vivências obtidas em sala de aula, na docência do ensino superior, produzem memórias que dialogam com nossas histórias de vida e devem ser socializadas na perspectiva de valorizar o processo, registrar as discussões suscitadas e, ainda, compartilhar aprendizagens.

Sem uma preocupação com formatações fechadas, mas como o relato de experiências significativas obtidas através da ministração desta disciplina, textos lidos, discussões travadas, questões problematizadas, este artigo se baseou na perspectiva da narrativa para dialogar com o leitor e provocar uma inspiração no seu fazer pedagógico.

Anseio que este trabalho sirva de motivação para novos outros trabalhos e que, ainda, contribua para a reflexão acerca da educação integral em tempo integral – temática tão atual em todo território brasileiro.

REFERÊNCIAS

BACKES, José Licínio. Estudos curriculares no Brasil: o (não) lugar dos conceitos de interculturalidade, multiculturalismo, hibridismo, raça, etnia e gênero. *Série-Estudos* – Periódicos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande, MS, n. 37, p. 155-164, Jan./Jun, 2014.

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7 ª edição, São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Constituição Federal. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF- 05 de out, 1988.

_____. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF- Seção 1, 10 de jan. 2001.

_____. Lei 8. 069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF- 16 de jul. 1990 e retificado em 27 de jul. 1990.

_____. Lei nº 9.394, de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF- 23 de dez. 1996.

CAVALIERE, Ana Maria Cavaliere. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, v.22, n. 80, p.51- 63, abr. 2009.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. Brasília. *Em Aberto*, v.22, n. 80, p.83-96, abr. 2009.

GUARÁ, Isa Maria F. R. É imprescindível educar integralmente. *Cadernos CENPEC,* n. 2, p. 15-24, 2006.

MENEZES, Janaína S. S. Educação integral e tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, Lígia Martha C. da C. *Educação integral em tempo integral*: estudos e experiências em processo (Org.). Rio de Janeiro: DP et Alii, 2009.

SOBRINHO, J. A; PARENTE, M.M.DE A. *CAIC*: Solução ou Problema? Brasília, 1995.

ANEXO – CRONOGRAMA DA DISCIPLINA

1º BLOCO: DEBATENDO EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL				
Aula	**Data**	**Atividade**	**Convidados(as)**	**Descrição**
01	21/9	Aula Inaugural	Prof.ª Lígia Martha	*Apresentação do Programa da Disciplina* Aula Inaugural: Debatendo educação integral em tempo integral Vídeos: Oração ao tempo (Maria Bethânia); Vou danado pra Catende (Alceu Valença).
02	28/09	Texto e Debate	Flávia	*Introdução aos conceitos de Educação Integral & Educação em Tempo Integral* COELHO, L.M.C.C. História(s) da educação integral. Brasília: Em Aberto, v.22, n. 80, p.83-96, abr. 2009.
03	05/10	Texto e Debate	Janaína	*A Educação Integral e o Tempo Integral no Ordenamento Normativo* MENEZES, J.S.S. Educação & Tempo Integral na educação básica: Da LDB ao PDE. In: COELHO, Ligia Martha C. da C. (org). Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.
04 **05**	06/10	Participação no II Fórum	O Fórum ocorrerá no dia 06/outubro, terça-feira, no horário de 9 às 17h, no Auditório Paulo Freire, devendo os interessados chegar mais cedo para realizar a inscrição, a qual dará direito a certificado. O tema do Fórum será "Currículo na Educação Integral".	
-	12/10	-	-	Feriado
06	19/10	Texto e Debate	Flávia e Marcio	*Formatos Organizacionais de Ampliação da Jornada Escolar no Brasil* CAVALIERE, A. M. V. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. Em Aberto, v.22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.
07	26/10	Texto e Debate	Alessandra e Flávia	*Tempos e Espaços Escolares* ACORSI, Roberta. "Pra certas coisas ele é devagar": notas sobre o tempo escolar. In: MARQUES, L. P.; MONTEIRO, S. da S.; OLIVEIRA, C. E. de. (Orgs). Tempos: movimentos experienciados. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012. (p. 155-172). ROSA, Alessandra Victor do Nascimento. Educação integral e(m) tempo integral: espaços no Programa Bairro – Escola Nova Iguaçu. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2011. (p. 25 a 39) Texto Complementar: ARROYO, M. G. O direito ao tempo de escola. Cadernos de Pesquisa, n. 65, p. 3-10, 1988.

2º BLOCO: SUJEITOS, EXPERIÊNCIAS, PROJETOS E PROGRAMAS NA EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL				
Aula	**Data**	**Atividade**	**Convidados(as)**	**Descrição**
-	02/11	-	-	Feriado
08	09/11	Palestra e Debate	Kátia (Niterói)	*Sujeitos Formadores* TITTON, M. B. P.; PACHECO, S. M. Educação integral: a construção de novas relações no cotidiano. In: MOLL, Jaqueline Moll (Org.). Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, p. 149-156, 2012. MAMEDE, I. Educação Integral: a integração da universidade para a formação em educação integral: muitos desafios, várias possibilidades. In: MOLL, Jaqueline Moll (Org.). Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, p. 235-245, 2012.
09	16/11			Falta de Energia Elétrica
12	23/11	Textos e Debate	Marcio Diniz	CIACs ... CAICs SOBRINHO, J. A; PARENTE, M.M.DE A. CAIC: Solução ou Problema? Brasília, 1995. Programa Mais Educação LECLERC, G. F. E.; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral em Tempo Integral. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n45/07.pdf Curta: Mais Educação - Despertar em Tempo integral
12	30/11	Palestra e Debate	Profs. Cosme, Valdeney e Luciana.	*Outras Experiências de Educação Integral e(m) Tempo Integral* Cabo Frio-RJ Russas-CE Rio de Janeiro-RJ
13 **14**	1/12	Participação no III Fórum	O Fórum ocorrerá no dia 1º de dezembro, terça-feira, no horário de 9 às 17h, no Auditório Paulo Freire, devendo os interessados chegar mais cedo para realizar a inscrição, a qual dará direito a certificado. O tema do Fórum será "Avaliação na Educação Integral".	
15	07/12	Palestra e Debate	Prof.ª Ângela	*Anísio Teixeira* CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. Revista Paidéia. Vol. 20. 2010.

Fonte: Elaboração do próprio autor (2015)

09

TIAGO PELLIZZARO

VISITAS A ENTIDADES ASSISTENCIAIS DA SERRA GAÚCHA: UM RELATO ANTROPOLÓGICO DE GRADUANDOS DO UNIFTEC ATRAVÉS DA PRODUÇÃO DE CRÔNICAS

Crônica, entidades assistenciais, contato cultural, relato antropológico

O presente capítulo apresenta o resultado de crônicas produzidas a partir das experiências decorrentes de visitas realizadas a entidades assistenciais por graduandos do UniFTEC que cursaram a disciplina de Comunicação. Por não haver preocupação com a publicação dos textos e nem mesmo com prazos exíguos para serem finalizados, os relatos procuraram se aproximar da abordagem antropológica, estabelecendo um contato cultural com as pessoas que atuam e que são atendidas pelas instituições visitadas.

INTRODUÇÃO

Na disciplina de Comunicação ministrada para os graduandos do UniFTEC, tem-se reiterado o incentivo para que grupos de alunos visitem entidades assistenciais que atendam dependentes químicos, alcoólatras, idosos, autistas, excepcionais, cegos, surdos, crianças que não estão sob a guarda de familiares, pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica, entre outros públicos que necessitam de maior desvelo por parte da sociedade. Orienta-se que os estudantes realizem entrevistas com as direções das instituições filantrópicas, que conversem com psicólogos, psicopedagogos, enfermeiros, nutricionistas, assistentes sociais e outros especialistas, mas, sobretudo, que estabeleçam o contato cultural e deem atenção àqueles que requisitam o atendimento de equipes multidisciplinares, não importando a causa. Por fim, as informações e as impressões absorvidas através da visita devem constar numa crônica a ser produzida pelos alunos que participaram da atividade.

No presente capítulo, constrói-se uma associação entre a vivência antropológica e o relato através da crônica, práticas das quais graduandos que cursam a disciplina de Comunicação são protagonistas. Para isso, vale inicialmente enfatizar os princípios que servem de alicerce à pesquisa antropológica e os que balizam o primeiro gênero literário que veio a constituir a identidade brasileira no âmbito das Letras. Após tais explanações, trechos de crônicas escritas por alunos serão apresentados para que se proceda à análise de seu conteúdo na intenção de comprovar que, mesmo distante do status da etnografia, texto essencialmente incrustado no ofício dos antropólogos, a crônica pode, em alguns momentos, superar o viés jornalístico e estreitar laços com a ciência preconizadora da alteridade.

ANTROPOLOGIA: CONCEITOS E PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS

Quando a Antropologia ensaiava os passos iniciais, sociedades primitivas, ágrafas, tidas como "não civilizadas", eram as preferidas dos pesquisadores da área. O polaco Bronislaw Malinowski escolheu o povo Mailu e os habitantes das Ilhas Trobriand, na Austrália dos anos 1910, para experimentar um método de pesquisa que ficou consagrado entre os seus pares. Ele provou que passando os dias distanciado do objeto de estudo, sentado na cadeira confortável de uma sala e sem sujar os sapatos, não descobriria como o comportamento de certas comunidades ia sendo moldado com o avançar do tempo. Para isso, tornava-se vital estar em meio aos nativos e repará-los. No linguajar de Geertz, importava "estar lá":

> a capacidade dos antropólogos de nos fazer levar a sério o que dizem tem menos a ver com uma aparência factual, ou com um ar de elegância conceitual, do que com sua capacidade de nos convencer de que o que eles dizem resulta de haverem realmente penetrado numa outra forma de vida (ou, se você preferir, de terem sido penetrados por ela) – de realmente haverem, de um modo ou de outro 'estado lá' (GEERTZ, 2009, p. 15).

Tal iniciativa foi levada a efeito por Laura Bohannan (SCHWAB, 1996), determinada a ler Hamlet para os Tiv, uma tribo africana. Na peça Shakespeareana, envenenado por seu irmão, o falecido rei Hamlet começou a se comunicar espiritualmente com alguns personagens, a fim de esclarecê-los sobre o verdadeiro motivo de sua morte. Assim, um fantasma aparecia em cena para simbolizar o espírito dele. A fala da entidade misteriosa deixou os tribais completamente espantados, pois não conseguiam acreditar na viabilidade dessa prática comunicativa. Bohannan ficou surpresa com a reação deles. Não era para menos. Cada conjunto de pessoas tem seu modo de ser, suas crenças, seus hábitos, sua forma de organização, e somente a convivência, ainda mais quando duradoura e profunda, pode aclarar o que há de diferente e de semelhante em relação às culturas envolvidas.

O que a antropóloga norte-americana estabeleceu com os Tiv foi por ela denominado "contato cultural"[1]. Durante a realização dessa experiência, Bohannan percebeu que uma negociação de sentidos é operada pelo "outro" não para acentuar diferenças, mas para identificar semelhanças entre as culturas. A constatação nasceu de seu empenho em assumir a postura de "observadora participante", capaz de converter pesquisadores em sujeitos da própria investigação. Desse modo, surge uma nova função para quem incorpora tal atitude científica: a de etnógrafo. Segundo Geertz,

> o que um etnógrafo propriamente dito deve fazer, propriamente, é ir a lugares, voltar de lá com informações sobre como as pessoas vivem e tornar essas informações disponíveis à comunidade especializada, de uma forma prática, em vez de ficar vadiando por bibliotecas, refletindo sobre questões literárias (GEERTZ, 2009, p. 11-12).

Todas as ocorrências oriundas de um contato cultural que merecem apontamentos e análises mais acuradas serão detalhadas em etnografias. Entre outras providências, o etnógrafo seleciona informantes, mapeia campos, atualiza seu diário, levanta genealogias, transcreve textos, estabelece relações (GEERTZ, 1989). Ele se preocupa em detectar aspectos recorrentes junto à comunidade estudada. Geertz, entretanto, adverte que é falacioso pensar que o modus operandi e a essência de um grupo derivam somente dos costumes, do que há de regular em suas ações, pois "pode ser que nas particularidades culturais dos povos – nas suas esquisitices – sejam encontradas algumas das revelações mais instrutivas sobre o que é ser genericamente humano" (GEERTZ, 1989, p. 32).

O etnógrafo vai a campo em busca de "histórias poderosas". James Clifford explica que "encarnadas como relatos escritos, tais histórias simultaneamente descrevem acontecimentos culturais reais e fazem afirmações adicionais, morais, ideológicas e mesmo cosmológicas" (CLIFFORD, 2011, p. 59). Histórias poderosas, na verdade,

1. O contato cultural também pode ser efetivado entre pessoas pertencentes à mesma cultura, pois diferenças constituintes da identidade humana igualmente se consubstanciam entre seres de mesma nacionalidade e até naturalidade.

são perseguidas a todo instante por historiadores, jornalistas, romancistas, dramaturgos, cineastas e, obviamente, antropólogos. Na visão do autor, elas contemplam uma dimensão alegórica, admitindo a correlação entre os sentidos real e metafórico numa mesma enunciação. Vale a pena indicar exemplos de histórias poderosas, já que seu conceito é pouco delimitado por Clifford. Em O olho da rua, a jornalista Eliane Brum recupera uma reportagem publicada na edição da revista Época de 25 de fevereiro de 2002 que começa da seguinte forma: "Hustene Alves Pereira ficou pobre quando descobriu que não poderia mais comprar Danoninho. Nem biscoito recheado, leite condensado, refrigerante, salsichas, margarina light" (BRUM, 2008, p. 135). A pobreza é tida, portanto, como algo não tão facilmente assimilável, e quando não sobra dinheiro nem mesmo para aquisição de um produto não incluso na cesta básica é porque realmente está se configurando na vida de uma família. Foi o caso de Hustene, que havia parado de estudar na sétima série do Ensino Fundamental. Desempregado, o morador da periferia de Osasco (SP) resistia com todas as suas forças, evitando liquidar com todas as suas economias para que a fralda descartável e o Danoninho não faltassem à netinha. Por uma semana, Eliane Brum acompanhou o drama do "homem-estatística". Caminhou com ele mais de dez quilômetros nos dias em que procurou emprego, comeu arroz com ovo na maioria das refeições, e, em solidariedade, virou sua amiga. Não se tratava de uma situação específica, senão da vivenciada por milhões de brasileiros.

Histórias poderosas dispensam o caráter generalizante. Podem ser trágicas, como a que um aluno contou após ter presenciado uma reunião dos Alcóolicos Anônimos de Antônio Prado. Um alcoólatra permaneceu abstêmio por 17 anos. Numa festa de casamento, porém, ofereceram-lhe bebida, argumentando que se ele havia aguentado todo esse tempo, um simples copo não poderia implicar qualquer risco de recaída. Rotundo engano. Desesperado, o homem ingeriu um litro de conhaque, e enlouqueceu. Isso elucida por que não beber nas próximas 24 horas consiste numa meta

fixada pela entidade. Para um alcoólatra, reduzir gradativamente o consumo não permite suplantar o vício. A total abstinência, destarte, é medida imperativa.

Histórias poderosas são, também, revestidas de esperança e de superação. Quando visitei em 2015 o Mosaico Centro-Dia, no Bairro Cinquentenário, em Caxias do Sul, ouvi a psicopedagoga dizer emocionada: "eles estão aprendendo a sentar". Referia-se a autistas atendidos pelo programa da Fundação de Assistência Social, da prefeitura caxiense. O Transtorno do Espectro Autista não é empecilho para que uma pessoa alcance o sucesso. Vale mais, no entanto, comemorar as pequenas vitórias conquistadas a cada dia, ensinou-me a psicopedagoga.

Descobrir histórias poderosas e escrevê-las através de crônicas nunca foi vedado a quem quer que seja. Para que sejam colhidas, é fundamental o descarte de qualquer visão etnocêntrica ou sociocêntrica, que se apoia na superficial supremacia de uma raça ou grupo. Nunca deve ser aceita a existência de uma hierarquia a classificar sujeito e objeto de pesquisa, como se a superioridade de um prevalecesse em relação ao outro. Opostamente a essa falsa premissa, ambos encontram-se no mesmo nível de importância, de modo que pesquisar demanda humildade e desprendimento de quem se destina a ir em busca do conhecimento.

A CRÔNICA: ETIMOLOGIA, IMPORTÂNCIA HISTÓRICA E CARACTERÍSTICAS

Conforme Massaud Moisés, "o vocábulo crônica designava, no início da era cristã, uma lista ou relação de acontecimentos ordenados segunda a marcha do tempo, isto é, em sequência cronológica" (MOISÉS, s.d., p. 101). A crônica constitui um gênero textual de relevância inconteste para a Literatura Brasileira, visto que esta teve origem com A carta, de Pero Vaz de Caminha, que relata

as peripécias concernentes à descoberta da Terra de Vera Cruz. Datada de 1º de maio de 1500, foi escrita com o objetivo de informar o rei português Dom Manuel I acerca da expedição iniciada quase dois meses antes na praia de Belém, em Lisboa, e que culminou com a chegada fortuita ao Novo Continente. Marcelo Backes refere que "foi publicada pela primeira vez no ano da graça de 1817, pelo historiador Manuel Aires do Casal, em sua famosa obra Corografia brasílica" (BACKES, 1999, p. 7). Ainda no século XIX, José de Alencar e Machado de Assis contribuíram para a consolidação da crônica, porém no XX ficou consagrada em função do estilo "narrador-repórter" empregado nos textos de João do Rio que,

> em vez de permanecer na redação à espera de um informe para ser transformado em reportagem, (...) ia ao local dos fatos para melhor investigar e assim dar mais vida ao seu próprio texto: subindo morros, frequentando lugares refinados e também a fina flor da malandragem carioca (SÁ, 2002, p. 8).

O meio jornalístico é responsável pela difusão da crônica. Além de conferir reputação aos autores já mencionados – e que se tornaram célebres na história da Literatura Brasileira –, continuou lançando valores no universo da escrita, como Rubem Braga, Carlos Drummond de Andrade, Paulo Mendes Campos e Fernando Sabino, entre outros. Ao mesmo tempo em que desencadeou o processo de afirmação de talentos, determinou as principais características do gênero literário. Delas, talvez a mais importante resida no fato de que "quem narra uma crônica é o seu autor mesmo, (...) e tudo o que ele diz parece ter acontecido de fato, como se nós, leitores, estivéssemos diante de uma reportagem" (SÁ, 2002, p. 9). A vinculação histórica com o jornal como seu mais tradicional instrumento de veiculação aproxima-a do compromisso com a realidade, não se observando o que Bakhtin (1998) nomeia como "refração das intenções do autor". Na crônica, a voz autoral ressoa sem encobrimentos e confusões, ocorrendo um "desnudamento do 'eu', expresso numa linguagem própria, (...) não raro impelindo o cronista a transformar o texto em página de confissão, de diário íntimo ou de memórias" (MOISÉS, s.d., p. 111).

A subjetividade representa, portanto, um dos traços relevantes da crônica, da mesma forma que, na visão de Massaud Moisés (s.d), a brevidade, o estilo entre oral e literário, a abordagem de temas do cotidiano e a ausência de transcendente servem para identificá-la. Vale comentar cada um deles. A brevidade decorre da necessidade de sua produção ser finalizada dentro de um prazo que muitas vezes não pode ultrapassar 24 horas, para que faça parte das edições diárias de jornais, dividindo páginas com as notícias e os anúncios publicitários. O texto, nesse caso, é limitado em seu tamanho pela exiguidade de tempo, bem como pela destinação de maior espaço às reportagens e às publicações dos patrocinadores. Com isso, requisita objetividade, não permitindo que se dê aprofundamento analítico aos assuntos enfocados. Por poder "ser conceituada como a poetização do cotidiano" (MOISÉS, s.d., p. 116), reveste-se de uma linguagem que valoriza a oralidade enquanto retrata questões atuais com potencial para despertar a atenção dos leitores. A ausência de transcendente, por sua vez, diz respeito a sua escassa perenidade, haja vista que perece mais rapidamente por não alcançar o grau de mitificação de contos e romances, que podem ser lidos e relidos incontáveis vezes – não importando a época – por se despojarem das amarras temporais atuantes quando foram produzidos e, claro, devido a sua natureza ficcional. Esse aspecto ajuda a compreender por que obras com tal teor podem receber dezenas de edições impressas e traduções para os mais variados idiomas, além de repercutirem positivamente nos cinemas, ao passo que as crônicas não conseguem atingir tamanha notoriedade.

O mito tem a capacidade de se presentificar, afirma Octávio Paz (1982) em O arco e a lira. Contos e romances são revividos sem se desatualizarem. A crônica, ao contrário, impregnada pelo tempo que registra, está fadada a um sepultamento mais imediato. Uma das formas de adiá-lo é a participação semanal de cronistas em jornais, o que lhes possibilita uma construção textual de maior densidade reflexiva. Melhor ainda para fazer aumentar a sua sobrevida é a elaboração canalizada para o lançamento de livros, o que atrai a

apreciação por parte da crítica literária e revigora seu interesse junto à pulsante esfera acadêmica, reconhece Massaud Moisés (s.d.). Atualmente, em sites e blogs são lançadas crônicas sem haver uma periodicidade definida. Para que se possa, entretanto, conservar o foco no que motiva a feitura do presente capítulo, cabe questionar: quais as implicações detectáveis quando a crônica é escrita despreocupadamente, ou seja, sem a obrigatoriedade da sua publicação em jornais, livros, sites ou blogs? Há, porventura, operação de modificações em suas características? Há como direcionar sua produção para almejar outras finalidades, já que a priori a popularização do que divulga não a norteia? Essas interrogações serão discutidas a seguir.

POR UMA CRÔNICA MAIS ANTROPOLÓGICA QUE JORNALÍSTICA

De fato, quando se solicita a realização de uma atividade avaliativa em nível acadêmico, em se tratando especialmente de uma disciplina da Graduação, inexiste maior exigência quanto à publicação do trabalho em jornal, revista, periódico, livro, site ou blog, ao contrário do que se verifica na pós-graduação strictu sensu, por exemplo, afinal os Programas dependem de publicações para pontuarem de modo a manter ou elevar o seu conceito junto à CAPES. Da mesma forma, em não havendo a subjugação da tarefa ao tempo determinado por veículos de comunicação, passa-se a dispor do recurso temporal para desenvolver o texto num ritmo mais adequado às dificuldades frequentemente demonstradas pelos estudantes, já que não são profissionais da escrita.

Obviamente, publicar as experiências adquiridas e apresentá-las em eventos é algo que merece estímulo, tanto na Graduação como até no Ensino Médio. Na Semana Acadêmica do UniFTEC promovida em 2015, seis trabalhos foram inscritos e puderam detalhar a contento o que os alunos experimentaram ao visitarem entidades assistenciais. Quer-se destacar, no entanto, que maior deve

ser a dedicação por eles despendida para que obtenham uma aprendizagem significativa, indo ao lugar e voltando com outros olhos, como já foi mencionado. A produção textual surgirá, assim, como uma consequência positiva do ato de aprender, em vez de ser meramente originária da imposição de quem efetua avaliações.

Com vistas a esse propósito, a crônica revela-se um gênero literário bastante apropriado, pelo menos se comparada ao relatório e ao diário. O primeiro caracteriza-se pelo rigor do texto técnico, demandando objetividade nas descrições e uma linguagem formal. Já o segundo compartilha algumas semelhanças. Ambos os textos centram o relato na primeira pessoa, facilitando o exercício reflexivo desempenhado por seus autores. Quanto à estrutura, as informações também são organizadas havendo uma obediência cronológica, embora o diário siga forçosamente esse critério, a ponto de exibir seu conteúdo fragmentado por datas, o que, salvo exceções, não ocorre com a crônica. O diário não visa diretamente à divulgação, porém seu material pode vir a ser socializado. Diversamente, a crônica tem uma vocação social intrínseca, haja vista o seu aproveitamento midiático, muitas vezes gerador de um repertório de produções que favorecem a composição de um livro. O diário, contudo, pressupõe uma prática de criações textuais a ser instaurada não apenas num único dia, senão aplicada de modo sistemático a uma série de ocasiões. Por outro lado, a crônica é ideal ao relato de uma experiência inédita, sendo a abordagem dos seus desdobramentos esgotada no ato em que é elaborada, dispensando a formulação de novos episódios para a narração ganhar continuidade, como requer o diário.

A vantagem da crônica repousa na liberdade que concede para dar vazão a “relatos simples e aparentemente soltos, porém plenos de humanidade, (...) [desenvolvidos] para ensinar, comover e deleitar” (SÁ, 2002, p. 87). Eis uma das razões para a sua escolha como ferramenta de aprendizagem. Na crônica, a narração se volta para o cotidiano das pessoas, muitas vezes apontando aspectos corriqueiros, repetitivos, mas que precisam ser observados através

de uma ótica inauguradora, ou seja, diferente do óbvio. Seu objetivo é colocar em evidência uma realidade social, cultural ou política. A força textual dela se concentra na experiência vivida pelo autor, que se compromete a prestar um relato fidedigno sobre as circunstâncias com as quais se deparou num momento especial que poderia passar despercebido. A estilização da linguagem não é a prioridade desse gênero literário, e sim o aguçamento da sensibilidade do escritor para captar, mesmo que precariamente, peculiaridades da condição humana. Para isso, lançar mão do método da observação direta torna-se fundamental, o que aproxima a crônica das propriedades encontradas na etnografia, que é o texto resultante das pesquisas antropológicas.

Por mais inviável que seja o estabelecimento de comparações entre ambas, pode-se ressaltar que elas têm em comum conferir um valor de permanência às vivências do observador. No momento em que o outro se converte na razão de ser da produção textual, a crônica assume uma feição mais antropológica. Sua limitação é constatável, porém, na medida em que atende satisfatoriamente ao acompanhamento de uma situação específica, como, por exemplo, uma visita a entidades assistenciais, enquanto a etnografia pode derivar de anos de estudo sobre o comportamento de uma comunidade. Para se transformar numa prática antropológica, portanto, os alunos deveriam realizar inúmeras visitas à mesma entidade, ou então visitas a diferentes entidades a fim de reconhecer aspectos afins entre elas e distinguir as especificidades de cada uma delas.

Tomando-se por base os pressupostos de Massaud Moisés (s.d.), crônica e etnografia não deixam de significar uma recriação da realidade, uma vez que seus textos só podem recuperar de forma inexata um real transcorrido. Este naturalmente se esvai, ficando, entretanto, as lembranças do instante vivenciado. Tais rememorações costumam ser muito particulares aos estudantes do UniFTEC, pois é ínfima a quantidade dos que anteriormente passaram pela experiência de conhecer uma casa que acolhe idosos ou menores abandonados, uma escola especializada no atendimento a deficientes

auditivos e visuais, uma fazenda que trata drogodependentes, entre outros locais. Ao escreverem sobre essa aprendizagem, bastaria que a crônica fosse publicada para se comunicarem efetivamente com o público de sua faixa etária, estimulando-o a fazer o mesmo, afinal sua história incide na vida dos leitores, desperta interesses coletivos. Trata-se de um próximo passo a ser dado para que os graduandos que cursam a disciplina de Comunicação aprimorem a inteligência social postulada pelo criador da Teoria das Inteligências Múltiplas, Howard Gardner, aproveitando o êxito dessa estratégia educativa não cerceada pela linha editorial de um veículo midiático e muito menos restrita por escassez de espaço ou de tempo para ser aprontada. Tanto é verdade que uma estudante precisou de oito páginas para dar azo às impressões colhidas por obra de seu "contato cultural" com as pessoas com quem conviveu numa entidade caxiense, na tarde do dia 3 de junho de 2016. Considerações sobre essa e outras visitas serão externadas a seguir.

UMA AMOSTRA DAS CRÔNICAS

Desde o primeiro semestre de 2015, cerca de 100 visitas a entidades assistenciais já foram realizadas na disciplina Comunicação pelos graduandos do UniFTEC. Há, também, casos em que ela ocorre individualmente, especialmente por ocasião de o estudante residir num município distante dos outros colegas, ou por não ter a mesma disponibilidade deles no dia e horário combinado para fazer a visitação. Provocar uma descoberta diferenciada, porém que está ao alcance dos alunos, bastando que tomem a iniciativa para adquiri-la, é a essência da atividade proposta. Um dos grupos visitou a Escola Infantil Frei Ambrósio, localizada no bairro Bom Pastor, em Caxias do Sul, e testemunhou: "foi uma experiência renovadora, que abriu nossos olhos para uma realidade que está a nossa frente e nem sempre nos damos conta disso". Marcado pela autorreflexão, o comentário transcende o objetivo de informar que orienta os

textos jornalísticos. Por seu turno, outro grupo visitou pacientes em um hospital, bem como quem era atendido num lar de idosos em Veranópolis, manifestando, em sua crônica, a seguinte impressão: "saímos mais que felizes, certos de que ao menos um dia conseguimos torná-lo melhor na vida de uma pessoa". A mensagem denota que os alunos não se restringiram a observar uma dada realidade, senão em participar do seu contexto, interferindo favoravelmente nele. Acerca do significado contido no olhar de um idoso, o grupo que visitou o Recanto das Borboletas, em Farroupilha, ensaiou a seguinte tradução antropológica:

> Quando olhamos diretamente nos olhos de um idoso, podemos observar um olhar distante que reflete as marcas do tempo, perdido nas vivências do passado. No entanto, quando ele se dá conta de que estamos observando seu olhar, ele considera uma oportunidade imperdível de abrir o velho baú das lembranças e compartilhar conosco todas aquelas experiências e histórias valiosas e empoeiradas de outrora. Histórias que nos trazem aprendizados e desenham sorrisos naqueles rostos cansados pelo tempo.

Maior aprendizado acerca do comportamento dos idosos foi obtido pelos estudantes que visitaram o Centro de Convivência de Idosos Giuseppe Garibaldi, em Garibaldi, ao escutarem a voz calejada da coordenadora Edi Lourdes Fanti: "idosos deixam de tomar alguns remédios depois que começam a frequentar o centro". Segundo ela, "certa vez, uma senhora que havia perdido o marido há pouco tempo, nem mais saía da cama. Depois que começou a frequentar o centro, voltou à ativa novamente".

Outros alunos partiram em busca de histórias poderosas junto às entidades que acolhem animais abandonados. O grupo que visitou a Upeva, em Flores da Cunha, registrou:

> Ao chegar a ONG percebe-se o grande cuidado e carinho com que são tratados os animais. A ONG está de parabéns, e que este exemplo seja seguido por mais pessoas e que também ajude a conscientizar as pessoas a serem mais responsáveis, adotando e cuidando de seus animaizinhos até o fim.

Mais percepções foram lançadas em relação ao tratamento dado aos animais, desta vez pelo grupo que esteve na ONG dos Peludos, em Farroupilha:

> Os animais sofrem preconceito na hora de serem adotados. As pessoas procuram sempre os mais bonitos e saudáveis, deixando de lado os que têm algum tipo de problema e que precisam de maior cuidado, como é o caso do gato Jacke, que tem diabetes e precisa diariamente tomar injeções de insulina. Ele foi adotado por ser "bonitinho", mas a dona devolveu devido ao fato de não conseguir cuidar dele como deveria. Hoje, ela é madrinha dele, ajudando com despesas de comida, medicações e veterinário.

O trabalho voluntário dirigido a crianças e adolescentes carentes chamou a atenção do grupo que conheceu o Centro Assistencial Vitória, em Caxias do Sul. Aulas de informática, artes plásticas, teatro, música, dança, capoeira e Kick Boxing são oferecidas a aproximadamente 150 menores:

> Entidades como essa nos fazem acreditar que o mundo pode melhorar, sim, basta que as pessoas se conscientizem que o bem gera o bem, e que o incentivo e o reconhecimento de instituições de ajuda ao próximo sem propósitos lucrativos têm grande importância para o futuro das crianças e adolescentes de nossa cidade.

O grupo que prestigiou o contato com a Entidade de Assistência à Criança e ao Adolescente, localizada no bairro Belo Horizonte, em Caxias do Sul, e que atende da segunda à sexta até 120 crianças e adolescentes de 6 a 14 anos, deixou esse precioso relato:

> Notamos que as pessoas que se faziam presentes realmente necessitam da ajuda que estão recebendo. Um responsável pelo local disse conhecer uma criança que frequenta a instituição durante a semana e que ali realiza as únicas refeições do dia. Havia no dia de nossa visita um menino vestido com roupas de menina. (...) Ficamos muito comovidos com o trabalho da entidade, pois nenhum dos integrantes do grupo tinha visitado realmente um lugar assim. Ficamos felizes em saber que mesmo em meio a tantas desgraças e pobreza que assolam o país, existem pessoas que tiram a bunda da cadeira e doam suas vidas para ajudar quem necessita. Com certeza depois de vermos de perto essa situação, que normalmente só víamos pela televisão, vamos ter outra visão do mundo, vamos deixar de olhar apenas para nossos umbigos e começar a olhar para os lados, para perceber o que acontece ao nosso redor, perceber que temos que parar de reclamar da vida, de nossos probleminhas medíocres, reclamar por que o ônibus atrasou, pois pelo menos temos condições de andar nele, parar de reclamar que nosso trabalho é ruim, pois pelo menos temos no que trabalhar, parar de reclamar que as aulas são ruins, pois pelo menos tivemos condições financeiras e psicológicas para estudar, parar de reclamar que estamos enjoados do arroz e feijão todo dia, pois pelo menos fazemos três refeições ao dia. Vamos pensar que existem milhões de pessoas que dariam tudo para ter nossos problemas.

Evidentemente, o menino usava roupas femininas por necessidade, não havia outras para vestir. É gratificante ler a confissão feita pelos estudantes de terem se deparado com um cenário que ignoravam completamente. Quem visitou a APADEV, em Caxias do Sul, entidade especializada no suporte a deficientes visuais, admitiu:

> Chegando à entidade sem nenhuma noção do que acontece naquele espaço, fui posta a par das atividades desenvolvidas naquele local, o que me fez ver que cegueira é uma coisa muito relativa. (...) Lá vi pessoas totalmente cegas e absolutamente felizes com autoestima elevadíssima, mulheres que se automaquiam, preocupadas com a aparência, participando de diversas oficinas fazendo trabalhos lindíssimos, o que a mim parecia inconcebível. Jovens estudando física quântica, crianças usando computadores e celulares, tendo aula de culinária e aí me perguntei: cegueira? Como assim? Pois quantas vezes nós nos comportamos como pessoas absolutamente cegas sendo incapazes de ver a beleza da vida, o sofrimento do irmão e o leque de possibilidades que a vida nos oferece. (...) Portanto, enxergar é bem mais que ver a luz.

Mais gratificante ainda é ler que o comprometimento em ajudar nasce da própria experiência com o contato cultural efetivado, como se percebe em trecho da crônica produzida pelo aluno que visitou a DOMUS, uma associação civil que tem como finalidade acolher e amparar crianças e adolescentes portadores de doenças oncológicas, na área de abrangência do Hospital Geral de Caxias do Sul, e com idade inferior a 18 anos:

> A visita fez eu ter outros olhos sobre a sociedade, a qual eu sempre tive receio de todos, não ajudava pois não era ajudado, achava que hoje em dia ninguém se importava. Porém o que percebi foi que a maioria das pessoas ainda se importa com o próximo, ainda quer ver o outro bem e feliz, nem que não conheça. Tornei-me uma pessoa melhor após o dia da visita, com certeza voltarei lá num momento mais oportuno e farei de tudo para auxiliá-los da maneira que eu puder.

A visita de um grupo a menores abandonados da mesma forma despertou o desejo de fazer mais por eles. Vale igualmente destacar algumas peculiaridades descritas:

> Já no planejamento da atividade tínhamos apenas uma certeza: a de que não sairíamos com nossa percepção da mesma forma de quando chegamos. (...) Quanto a doações (...), roupas são sempre bem-vindas, pois as crianças chegam apenas com a roupa do corpo. (...) As crianças vão tomar banho com o shampoo em um copinho plástico. O ideal seria que cada um pudesse

ter pelo menos seu frasco de shampoo e seu sabonete. Tem coisas que eles compartilham (brinquedos, alimentos, o mesmo quarto), porém a individualidade destas crianças precisa existir em algum momento.

(...) Hoje, quando souberam que receberiam visita, se posicionaram uma hora antes na janela que dá para a rua aguardando a visita que traria um lanche especial. Perguntei[2] a um dos menores acolhidos (9 anos) sobre como era a rotina dele, do que ele gostava e do que não gostava. Ele disse: "tia, o ruim é ficar na casa no final de semana... tem um cheirinho de churrasco que os vizinhos fazem...". (...) Durante o período que permanecemos, as solicitações de atenção eram constantes. (...) A pequena Gláucia[3], de apenas quatro anos, afastada do lar em virtude de violência e negligência, pintava um lindo desenho segurando o lápis com uma das mãos e com a outra segurava firme na minha. (...) Como forma de gratidão, algumas crianças nos deram desenhos pintados por eles na condição de que voltássemos outro dia. Foi apenas uma tarde, mas na nossa percepção passamos muito tempo ali. O necessário para nos apegar aos pequenos e sair deste lugar com a certeza de que retornaremos.

APONTAMENTOS CONCLUSIVOS

Diferentemente do que pode pensar a maior parte daqueles que buscam uma formação pessoal e profissional no ambiente universitário, o conhecimento não é encontrado exclusivamente na internet, na sala de aula, nos jornais, nas revistas ou nos livros. As pessoas ainda representam a mais portentosa de todas as fontes do saber, porém são muitas vezes esquecidas e/ou desprezadas. O trabalho de natureza antropológica objetiva replicar os aprendizados proporcionados através do contato cultural predominantemente informal e, portanto, carregado pelas marcas da oralidade, de modo a que fiquem documentados por escrito. As crônicas foram elaboradas pelas turmas de Comunicação dos cursos de graduação do UniFTEC com essa finalidade. Mais do que informações, os textos contêm a perspectiva particular de quem se relaciona com o seu

2. Aqui, a transmutação do foco narrativo para a primeira pessoa do singular se deve ao fato de que, embora a crônica seja fruto de uma operação coletiva, uma das integrantes protagoniza vivências privilegiadas, o que é passível de ocorrência numa atividade em grupo.

3. Nome fictício.

objeto de estudo, majoritariamente manifestando surpresa e, por vezes, afirmando existir o anseio de seus autores por uma transformação no modo de encarar a realidade com a qual se depararam.

Do ponto de vista pragmático, o que se tem notado é a imediata aceitação manifestada pelos visitados em relação aos visitantes. Os primeiros mostram-se extremamente dispostos a contar sua história, a dividir seus dilemas e propósitos, a encontrar um ombro para externar suas angústias, a demandar um interlocutor interessado em ouvir suas epopeias. Isso denota serem tomados por uma carência afetiva, não em função do tratamento que recebem nas entidades, por sinal, bastante solícito e qualificado. Neles vivifica muito mais uma ânsia pela criação de novos laços de amizade, pelo cultivo de um sentimento de pertencimento que ultrapassa o grupo de sua restrita convivência. De outra parte, os visitantes também suprem necessidades inerentes ao relacionamento humano, não querendo dar por encerrado tão rapidamente o que experimentaram numa oportunidade ímpar.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética*: a teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 1998.

BRUM, Eliane. *O olha da rua*: uma repórter em busca da literatura da vida real. São Paulo: Globo, 2008.

CLIFFORD, James. Sobre a alegoria etnográfica. In: *A Experiência Etnográfica*: Antropologia e Literatura no Século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GEERTZ, Clifford. *Obras e vidas*: o antropólogo como autor. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

MOISÉS, Massaud. *A criação literária*: prosa II. São Paulo: Cultrix, 16ª edição, s.d.

SÁ, Jorge de. *A crônica.* São Paulo: Ática, 2002.

PAZ, Octávio. *O arco e a lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

SCHWAB, Gabriele. *The mirror and the killer-queen*: otherness in literary language. Indiana University Press, 1996.

10

ANDRÉ GOBBO

POSSIBILIDADES DE REFLEXÕES SUSCITADAS PELO PERSONAGEM ‘ARMANDINHO’ QUE CONTRIBUEM PARA A ALFABETIZAÇÃO

Educação. Ciência. Tecnologia. Charges.

Com o objetivo de analisar de que forma as tirinhas do personagem Armandinho podem suscitar reflexões na educação científica e tecnológica, o autor reuniu 20 obras assinados pelo artista Alexandre Beck que, a seu ver, mantém uma estreita relação com a ciência, tecnologia e sociedade. Por meio de uma abordagem qualitativa associada a estudos bibliográficos, a pesquisa aponta para a necessidade de a educação científica promover uma compreensão da natureza da ciência compatível com reflexões filosóficas contemporâneas. A coleta dos dados ocorreu por meio da fanpage do próprio ilustrador, o que permitiu selecionar as que mantêm uma estreita relação com a temática proposta. Deste modo, por meio de uma análise qualitativa alicerçada em estudos bibliográficos se enfatiza a necessária preocupação de os professores analisarem as complexas relações que perpassam entre a Ciência, Tecnologia e a Sociedade (CTS), sendo que, para isso, é necessário que a educação em ciência assuma sua responsabilidade de incluir em suas práticas didático-pedagógicas uma avaliação de atitudes bem como que promova o debate de questões sociais e éticas que a sociedade tanto clama.

INTRODUÇÃO

Há tempo acompanho as charges diárias assinadas por Alexandre Beck e publicadas tanto em edições de jornal impresso quanto em páginas da web as quais se tornaram para mim uma leitura prazerosa e instigante. Por meio do personagem Armandinho, este agrônomo, publicitário e ilustrador gaúcho, me conduz enquanto educador a suscitar reflexões e discussões sobre assuntos relevantes da contemporaneidade, dentre eles os preconceitos arraigados no cerne da sociedade, bem como sobre o certo vazio interior de valores em que parte da humanidade parece mergulhada.

Por meio de seus quadrinhos, utilizando-se de metáforas e jogos de palavras do menino em conversas ora com sua irmã Fê, ora com seu pai, mãe, amigos e até mesmo com seu sapo de estimação, antevejo a possibilidade de introduzir tais reflexões na sala de aula de modo que se promova junto aos alunos um debate sobre os questionamentos de mundo científico e tecnológico que tanto nos perturbam.

É evidente que nem todas as publicações estão relacionadas ao ensino científico e tecnológico, no entanto, há registros de dezenas delas que contemplam essa área e que, se assim forem percebidas, podem contribuir para que os docentes da ciência possam persistir na premente necessidade de se estabelecer uma nova didática das ciências, desvencilhada da concepção de se ter um único método, mas que se deem oportunidades para promover a reflexão sobre o caráter social do desenvolvimento científico. É nesta seara que antevejo as charges de Beck como um instrumento a ser explorado pelo professor que assume sua responsabilidade de ser um agente de suporte, mediação e de ajuda entre as partes (professor – aluno) para a construção do conhecimento bem como das competências e valores que a sociedade atual tanta clama.

Com essa concepção é que justifico a realização do presente estudo dirigido aos docentes que por ele se interessarem,

independentemente da área e do nível de ensino, visto que entendo que a educação científica deve promover uma compreensão da natureza da ciência compatível com reflexões filosóficas contemporâneas. Neste sentido, parte-se da premissa de que as charges apresentadas pelo ilustrador gaúcho são instrumentos de fácil acesso aos profissionais da educação colocados a serviço da renovação da Educação em Ciência e suas didáticas sendo que a eles é confiada a responsabilidade da alfabetização científica dos cidadãos, bem como a formação inicial dos futuros cientistas.

Frente ao exposto, objetiva-se com o presente estudo analisar de que forma as tirinhas do personagem Armandinho podem suscitar reflexões na educação científica e tecnológica. Para isso promoveu-se a coleta dos dados por meio da *fanpage*[1] do próprio ilustrador, o que me permitiu selecionar as que, a meu ver, mantém uma estreita relação com a temática proposta. Deste modo, por meio de uma análise qualitativa alicerçada em estudos bibliográficos se enfatiza a necessária preocupação de os professores analisarem as complexas relações que perpassam entre a Ciência, Tecnologia e a Sociedade (CTS), sendo que, para isso, é necessário que a educação em ciência assuma sua responsabilidade de incluir em suas práticas didático-pedagógicas uma avaliação de atitudes bem como que promova o debate de questões sociais e éticas que a sociedade tanto clama.

Após uma contextualização teórica dos fundamentos epistemológicos sobre ciência, tecnologia e sociedade, apresentamos uma seção dedicada à análise e interpretação dos dados sendo que para isso as charges foram separadas em subseções levando-se em consideração as cinco características essenciais ao trabalho científico apresentadas no trabalho de Gil Pérez et. al (2016); devido ao espaço reduzido, limitamo-nos a selecionar quatro charges que se identificam com cada uma das características por eles citadas.

1. As charges aqui retratadas estão disponíveis no endereço https://www.facebook.com/tirasarmandinho/ Acesso em 18 ago. 2016.

CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE

Inicialmente, apresentam-se as ideias de Peduzzi e Raicik (2016) os quais afirmam que o objetivo da educação científica é promover a compreensão da pluralidade de conceitos que envolvem a Natureza da Ciência (NdC), combinada com reflexões filosóficas contemporâneas.

Entretanto, segundo os autores supracitados, a NdC não pode ser entendida como sinônimo de história e da filosofia da ciência, sendo que seu conceito envolve diversos aspectos sobre o conceito de ciência: como a mesma funciona interna e externamente, como o conhecimento é construído e desenvolvido, seus métodos aplicados para que o conhecimento seja validado, os valores que estão relacionado à esta atividade, bem como a natureza da comunidade científica e os vínculos existentes entre ciência, tecnologia e sociedade, incluindo seus aspectos sociais, filosóficos, históricos e cognitivos.

Neste entendimento, os educadores precisam estar atentos ao reconhecimento da importância de saber sobre a ciência, independentemente do nível de ensino em que atua, sendo premente compreenderem como esta funciona e de que forma o conhecimento é produzido. É preciso questionar-se o porquê ensinar? O que ensinar e como ensinar? Têm-se estas questões como guia na estruturação dos currículos de forma a contribuir significativamente com o sentido do conhecimento escolar associado às estratégias e conteúdos. De certa forma, há muito este conceito vem sendo discutido pelo caminho equivocado onde o que ensinar está na contramão da concepção de consciência (MARTINS, 2015).

Frente ao exposto, convém destacar que há concepções inadequadas e limitadas sobre a NdC tanto por parte dos professores quanto por seus alunos, o que pode ser superado por meio da formação inicial e continuada dos próprios educadores vez que, no âmbito das ciências naturais, o ensino está centrado na resolução de problemas por vezes pouco reflexivas. Para superar essa carência

de reflexão advertem Peduzzi e Raicik (2016) que o processo de ensino deve ser *em* e *sobre* a ciência; vez que não se pode estar focado apenas na questão de *saber* (o conhecimento científico), mas é premente saber *sobre* a ciência, entendida aqui como o empreendimento científico. Neste sentido:

> Ter um melhor entendimento da ciência, e de seus processos, implica em reconhecê-la não apenas como um corpo de conhecimento bem estruturado, mas como uma maneira de ver, pensar e entender o mundo e seus fenômenos, que influencia e é influenciada pelas tradições de conhecimento e de cultura onde ela é praticada (PEDUZZI; RAICIK, 2016, p. 08).

A isso, entendem estes mesmos autores supracitados que as discussões implícitas *sobre* a ciência no ensino são insuficientes para que se possa produzir um aprendizado significativo e atual; para isso são necessárias estratégias que explicitem certas proposições e/ou questionamentos sobre a NdC fortalecendo o consenso quando este existir, ou então, quando necessário, corrigindo as distorções e limitações por meio da argumentação que respeite o pensamento divergente e, por conseguinte, potencialize-se a evolução conceitual-epistemológica de suas concepções.

Nesta mesma concepção, ao apresentarem propostas para uma imprescindível Nova Didática das Ciências Gil Pérez et. al (2001) fundamentam seus intentos apresentando resultados de estudos que nos fazem perceber, enquanto professores, as visões equivocadas que por vezes possuímos sobre o ensino da ciência, vez que, até mesmo nas universidades o ensino científico ora se reduz à apresentação de conhecimentos previamente elaborados, centrado na mera transmissão de conhecimentos, 'bancária' por assim dizer, tolhendo dos alunos a oportunidade de explorarem atividades que tenham como perspectiva um ensino investigativo. Esta concepção de uma ciência 'popular' "[...] associada a um suposto método científico, único, algorítmico, bem definido e quiçá, mesmo, infalível" (GIL PÉREZ et. al, 2001, p. 126), limita a renovação da Educação em Ciência e suas didáticas por parte dos próprios professores a quem é confiada a responsabilidade da alfabetização científica dos cidadãos, bem como da formação inicial dos futuros cientistas.

A isso, Gil Pérez et. al (2001) apresentam as cinco características essenciais ao trabalho científico, a saber:

Quadro 1: Características essenciais ao trabalho científico

1º	Recusa da ideia de "Método Científico" como um conjunto de receitas exaustivas e infalíveis
2º	Recusa de um empirismo[1] que concebe os conhecimentos como resultados de inferência indutiva a partir de "dados puros"
3º	Destacar o papel atribuído pela investigação ao pensamento divergente
4º	Procurar a coerência global
5º	Compreender o caráter social do desenvolvimento científico

Fonte: Adaptado de Gil Pérez et. al (2001).

Neste sentido, entende-se que o ponto crucial a ser incorporado ao trabalho científico é relevar o pluralismo metodológico, se desvinculando do 'Método Científico', entendido aqui como uma forma mecânica e um conjunto de receitas infalíveis e exaustivas. Em segundo lugar é preciso entender que toda a investigação é marcada por paradigmas teóricos e não eminentemente experimentadas, as quais constituem nossa visão de pesquisador e orientam nossas investigações, apresentando-se, porém, como o início e o fim do conhecimento científico.

Outro ponto fundamental é destacar o papel atribuído pela investigação ao pensamento divergente o qual só acontece por meio do chamado método das hipóteses (e não por certezas) que serão postas à prova, afinal, são elas, as hipóteses, que orientam a procura de dados. Além disso, é fundamental a procura do que Gil Pérez et. al (2001, p. 137) chamam de 'coerência global', ou seja, pelo fato de se trabalhar com hipóteses é necessário:

> [...] duvidar sistematicamente dos resultados obtidos e de todo processo seguido para os obter, o que conduz a revisões contínuas na tentativa de obter

2. Entende-se por empirismo, a doutrina segundo a qual todo conhecimento provém unicamente da experiência, limitando-se ao que pode ser captado do mundo externo, pelos sentidos, ou do mundo subjetivo, pela introspecção, sendo descartadas as verdades reveladas e transcendentes do misticismo, ou apriorísticas e inatas do racionalismo.

esses mesmos resultados por diferentes caminhos e, muito particularmente, para mostrar coerência com os resultados obtidos noutras situações.

Por essa razão, um único tratamento experimental não pode refutar ou comprovar uma hipótese, vez que a aplicabilidade apenas descreve fenômenos, faz previsões, aborda e/ou estabelece novos problemas (efetivamente, a relação teoria/hipóteses/experimentos nada tem de trivial!) "[...] que confere crescente validade (não certeza ou caráter de verdade inquestionável) aos conceitos e teorias" (GIL PÉREZ, et. al, 2001, p. 137).

Por fim, destacam estes mesmos autores que é imprescindível compreender o caráter social do desenvolvimento científico, vez que não faz sentido a ideia de investigação inteiramente autônoma. A isso se entende que as ações dos cientistas são influenciadas pelos problemas e circunstâncias do momento histórico que refletem desta forma, tanto no meio físico quanto no social em que estão inseridos. Neste sentido, verifica-se que fazer ciência não deve ser entendido como uma tarefa de 'gênios solitários', desligados da realidade, preocupados tão-somente com a transmissão de conteúdos e treinamento de algumas destrezas, mas deve-se levar em conta "[...] os aspectos históricos, sociais, culturais, políticos, que caracterizam o trabalho científico no seu contexto, bem como o desenvolvimento científico" (GIL PÉREZ, et. al, 2001, p. 138).

Corroborando com o exposto, McComas et. al (1998b apud MARTINS, 2015) afirmam que não existe uma única forma de fazer a ciência, que se siga passo a passo, afinal a mesma partilha da compreensão de conceitos, sua confiabilidade, validação e replicabilidade. Para estes autores as discussões perpassam a 'natureza da ciência', 'saber sobre a ciência', 'epistemologia da ciência', 'como a ciência funciona', 'ideia sobre a ciência' e, neste sentido, todos os fatores dependem de debates entre os profissionais refletindo em 'formação' para, somente após reflexão, poder ter uma ação que seja condizente com a realidade da atualidade.

Ao proporem um "trabalho de clarificação" (GIL PÉREZ et. al, 2001, p. 139) os autores orientam os professores a se distan-

ciarem dos habituais reducionismos como forma de enriquecerem o processo de ensino-aprendizagem das ciências, favorecendo, consequentemente, a construção de conhecimentos científicos. Em síntese, entende-se que a essência da orientação científica deve superar a ideia de 'o método' baseado apenas em evidência do senso comum e galgar a um novo patamar mais criativo e rigoroso em que o raciocínio esteja fundamentado em hipóteses. Eis aí a razão de vermos nas charges uma estratégia pela qual se poderá lograr êxito no ensino científico e tecnológico.

Convém lembrar que com esta proposta não se pretende estabelecer regras ou criar manuais, mas entendemos que ao se considerar a ciência e seus níveis de forma abrangente os mesmos podem servir como eixo norteador onde o conhecimento seja baseado na investigação ganhando com isso generalidade e aprofundamento e tornando este saber potencialmente mais atrativo (MARTINS, 2015).

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Conforme exposto na seção introdutória, essa se dedica à apresentação, análise e interpretação dos dados sendo que para isso as charges foram divididas em subseções levando-se em consideração as cinco características essenciais ao trabalho científico apresentadas por Gil Pérez et. al (2016) e expressas no Quadro 1.

Sabe-se que para se despertar no aluno um exercício crítico a respeito da natureza da ciência e do trabalho científico é premente que o educador se utilize de conhecimentos declarativos e não impositivos; levando em consideração que as proposições demandam de reflexão e aplicação dos exemplos e dos contraexemplos bem como de tempo de assimilação para a sua compreensão devida. Ademais, logicamente, o sujeito deve estar predisposto em aprender; neste sentido pode-se afirmar que os desafios são amplos, mas sabe-se que são eles que movem aqueles que buscam por novos conhe-

cimentos (PEDUZZI; RAICIK, 2016). Nesta seção objetiva-se tecer uma análise de como as tirinhas do personagem Armandinho podem suscitar reflexões na educação científica e tecnológica.

Recusa da ideia de 'método científico' como um conjunto de receitas exaustivas e infalíveis

Gil Pérez et. al (2001) enfatizam que uma das deformações propagadas em relação à ciência é justamente a forma como se concebe a realização de dada investigação, ou seja, a questão de se perceber o 'método científico' como um simples conjunto de etapas a serem cumpridas mecanicamente, controlado rigidamente, de modo que este controle leve o pesquisador a esquecer-se ou até mesmo a refutar aspectos que envolvem a criatividade, as incertezas, as dúvidas e a reflexão. Do mesmo modo, verifica-se que o ensino das ciências experimentais geralmente é realizado de forma dogmática (aprende-se as leis, as fórmulas que as traduzem e depois sua utilização) o que acaba por gerar uma impressão falsa de que a ciência é definitiva e de que não há mais nada de significativo a ser feito ou descoberto (PEDUZZI; RAICIK, 2016).

As charges que compõe essa subseção apresentam-se como oportunidade para serem trabalhadas de modo que a classe discuta a ideia de um único método científico. Abaixo a Figura 1 retrata o fato de que enquanto alguns personagens buscam descobrir 'um mundo' por meio de uma mente 'livre pra aprender', outro está preso à âncora das certezas.

Figura 1: As 'certezas' da ciência como algo definitivo.
Fonte: Armandinho (2016)

O debate sobre o exposto na Figura 1 pode ser conduzido pelo professor no sentido de desmistificar a impressão falsa de que a ciência é definitiva e de que não há mais nada de significativo a ser feito ou descoberto pelos alunos ratificando-se, desta forma, as ideais de Popper (2008, p. 34) o qual afirma que: "Nunca suponho que possamos sustentar a verdade de teorias a partir da verdade de enunciados singulares. Nunca suponho que, por força de conclusões 'verificadas', seja possível ter por 'verdadeiras' ou mesmo por meramente 'prováveis' quaisquer teorias".

A Figura 2 corrobora com o acima exposto ao demonstrar as diferentes conclusões que um determinado fato pode conduzir diferentes pesquisadores.

Figura 2: Diferentes conclusões de diferentes pesquisadores.
Fonte: Armandinho (2016)

A questão acima exposta mais uma vez nos remete à filosofia de Karl Popper (2008) a qual é fundamentada no racionalismo crítico ao admitir que todo o conhecimento é falível e corrigível, virtualmente provisório, em contraponto ao positivismo lógico. Em outras palavras, entende este autor que todo o conhecimento é imperfeito e está sujeito a revisões críticas.

A questão exposta na Figura 2 pode ser constantemente constatada nos manuais didáticos que sobrevalorizam os resultados da ciência, negligenciando a gênese do conhecimento, sua história, ideias e conceitos, apresentando os conhecimentos de uma forma sequencial que racionaliza a didática e se enquadra como um processo estático, neutro, aproblemático, ahistórico, algorítmico, individualista e rígido (PEDUZZI; RAICIK, 2016).

A Figura 3 nos faz repensar a ciência como uma produtora apenas de verdades. A isso Popper (2008) defende a tese de que as teorias científicas são sempre conjecturas, são construções que, na sua origem, envolvem não aspectos apenas racionais, mas também a imaginação, a criatividade, a intuição, dentro outros aspectos, o que nos leva a entender que as teorias são invenções humanas e, neste sentido, não se impõem a nós, pois não há forma de se provar a sua verdade, pois no futuro a mesma poderá se mostrar problemática e, consequentemente, ser substituída.

Figura 3: A ciência como uma produtora 'apenas de verdades'.
Fonte: Armandinho (2016).

A charge acima se apresenta como uma oportunidade para que os professores incentivem os alunos a questionarem as teorias vez que quando as mesmas passam a ser criticadas questiona-se também a pretensão de ser verdadeira e capaz de resolver os problemas que lhe competem. Esta questão igualmente remete à necessidade de os professores estarem em sintonia com a produção científica contemporânea e com os resultados da ciência, necessitando ir bem além daquela que é tradicionalmente abordada, vez que:

> Os desafios do mundo contemporâneo, particularmente os relativos às transformações pelas quais a educação necessita passar, incidem diretamente sobre os cursos de formação inicial e continuada de professores, cujos saberes e práticas tradicionalmente estabelecidos e disseminados dão sinais inequívocos de esgotamento (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011, p. 31).

Frente o exposto, Delizoicov; Angotti e Pernambuco (2011) entendem que o trabalho do professor precisa ser direcionado para a apropriação crítica do conhecimento científico e tecnológico

pelos alunos, de modo que efetivamente se incorpore no universo das representações sociais e se constitua como uma cultura. Outra questão a ser destacada na presente subseção é a visão de que a ciência ocupa um lugar de destaque entre as demais disciplinas, como o destacado na Figura 4. Destaca-se aqui que o próprio Popper (2008) apresenta como método da ciência a ser seguida aquele que é caracterizado pela discussão crítica do conhecimento científico, ao qual denominou como método crítico de teste dedutivo, sendo que as verificações relevantes são justamente aquelas que colocaram em risco a teoria, decorrentes de tentativas de testes e de refutações. A Figura 4 complementa esta primeira subseção em que se discutem as características essenciais do trabalho científico.

Figura 4: A ciência 'morta'.
Fonte: Armandinho (2016).

Ao interpretar a charge acima, mais uma vez recorremos a Delizoicov; Angotti e Pernambuco (2011) os quais se colocam contrários 'à ciência morta' exigindo que a ação docente deva se preocupar em construir o entendimento de que o processo de produção do conhecimento que caracteriza a ciência e a tecnologia se constitui como uma atividade humana, sócio-historicamente determinada e submetida às pressões externas e internas, passíveis de uso e compreensão acríticos ou ingênuos.

Por sua vez, Peduzzi e Raicik (2016) defendem a inclusão da história da ciência como forma de minimizar esse problema e gerar discussões sobre a polêmica questão da continuidade ou da descontinuidade na construção de conhecimentos. Há de se entender que as formas e os caminhos para se produzir conheci-

mentos na ciência são diversificados, multiformes e dependentes tanto do tempo quanto do contexto históricos a que estão inseridos. A isso, não podemos compactuar com um método prescritivo, único e infalível para se fazer ciência, mas devemos entender que vários são os métodos e muitos os procedimentos que são passíveis de erros e incertezas, dependendo do que se investiga e de como e onde se procederá a investigação.

Ademais, pode-se afirmar que ao se compreender o papel 'neutro' tanto da observação quanto da experimentação, ignorando-se a função fundamental da elaboração das hipóteses como orientadores da investigação, bem como das teorias disponíveis que orientam todo este processo é uma concepção ingênua da ciência, socialmente difundida e aceita, pois se entende que a experimentação é a essência da atividade científica, esquecendo-se dos conteúdos, ou seja, demonstra ter uma visão ateórica, centrada no suposto 'método científico'. Neste sentido, conforme o abordado nesta primeira subseção entende-se que em determinadas circunstâncias é necessário adotar regras opostas (GIL PÉREZ, et. al, 2001).

Recusa de um empirismo que concebe os conhecimentos como resultados de inferência indutiva a partir dos "dados puros"

Quanto ao princípio da indução Popper (2008, p. 29) afirma que "[...] é supérfluo e deve conduzir a incoerências lógicas", e isto o levou a elaborar a concepção dedutiva por meio da qual se entende que não há um método lógico de conceber as novas ideias ou de reconstruir este processo; vez que, como por exemplo, no caso da teoria copernicana, a teoria científica não se originou de fatos, mas de teorias metafísicas.

As quatro charges selecionadas para comporem essa subseção estão relacionadas à segunda característica essencial ao trabalho científico. A charge a seguir se apresenta como uma oportunidade para que o professor promova o debate questionando às verdades impostas.

Figura 5: Questionamento às verdades impostas.
Fonte: Armandinho (2016).

Na Figura 5 observa-se uma oportunidade para se questionar as verdades impostas pelas teorias, oportunidade essa que se tem para discutir com os alunos sobre o método da ciência feita por meio da discussão crítica do conhecimento científico, conforme destacado anteriormente. O mesmo se verifica expresso na Figura 6.

Figura 6: Visão aproblemática e ahistórica (dogmática e fechada).
Fonte: Armandinho (2016).

A Figura 6 ilustra o que Gil Pérez et. al (2001) apontam como uma das deformidades da ciência: a visão aproblemática e ahistórica (dogmática e fechada), evidenciadas sobretudo nos livros de textos, vez que os professores, por meio de seus processos educativo-didáticos se limitam a transmitirem conhecimentos já formados, não fazendo referência alguma aos problemas que estão na origem da construção de tais conhecimentos, nem mesmo às limitações do conhecimento científico atual, muito menos às novas perspectivas que se abrem. A seguir, a Figura 7 permite aos professores promoverem esta discussão com os alunos vez que suscitam questionar as próprias verdades impostas pela ciência.

Figura 7: Necessidade de que questionar as verdades impostas pela ciência.
Fonte: Armandinho (2016).

Convém relacionar a Figura 7 com os ensinamentos de Popper (2008) o qual afirma que não há fatos, observações, conhecimentos e percepções livres de teorias, consequentemente, não existem fatos neutros e dados puros. Neste sentido, o progresso da ciência depende da objetividade científica e o mesmo fica evidente na Figura que segue.

Figura 8: Postura do professor como mero transmissor de verdades.
Fonte: Armandinho (2016).

As charges expostas nesta subseção são oportunidades para que por meio do diálogo entre professor e aluno se vença a visão equivocada que se possui sobre o ensino da ciência muitas vezes reduzido à apresentação de conhecimentos previamente elaborados e transmitidos, impedindo que os alunos tenham a oportunidade de explorarem atividades com a perspectiva de um ensino mais investigativo. A isso, entende-se que as charges reunidas nesta subseção permitem que os professores discutam com seus alunos sobre o fato de que tanto as leis quanto as teorias científicas são elaborações/criações do intelecto humano, não sendo, portanto, meras sínteses

indutivas do observado ou do experimentado, isso porque os dados por si só não geram teorias.

Destacar o papel atribuído pela investigação ao pensamento divergente

Nesta subseção apresentam-se quatro charges de Armandinho relacionadas à terceira característica essencial ao trabalho científico apresentada por Gil Pérez et. al (2001).

Figura 9: Enfoque aos pensamentos divergentes na ciência.
Fonte: Armandinho (2016).

Compreende-se que a ciência não é um corpo árido de fatos e conclusões, mas é feita pelo pensamento divergente, evidencia as rupturas e celebra as grandes transformações. Em outras palavras: "A ciência cresce e se desenvolve em meio a convergências e divergências sobre conceitos, princípios, leis, teorias, modelos, métodos, experiências, resultados, aplicações. O conhecimento científico é um incessante jogo de hipóteses e expectativas lógicas" (PEDUZZI; RAICIK, 2016, p. 32).

Ao analisar a Figura 9 percebe-se que os humanos foram tocados pela teima interrogante do saber, sendo que isso lhes deu a aptidão de se distanciarem de si mesmos, de se perceberem como um ser entre outros e de se questionarem sobre seus destinos como indivíduos, coletividade e gênero. Neste sentido, o pensamento científico foi o responsável em identificar, expor e demolir os falsos porquês que povoam a imaginação humana desde tempos remotos, e consequência disso, é o evidente estreitamento de tal pensamento

expresso em mapas, registros e explicações precisas e minuciosas que excluem os porquês que mais importam: a busca do sentido para a existência em termos humanos. No entanto, é difícil encontrar o que se busca se não se sabe ao certo o que se procura e, neste hieróglifo da existência, a vida consciente de si desperta no homem a nostalgia do simples existir. Nesta prospectiva é que se insere a ciência que, por sua vez, comprometida apenas com a objetividade, faz com que a construção do saber seja realizada independente do sujeito do conhecimento e, desta forma, se extingue todo viés valorativo e subjetivo do ato cognitivo. Ou seja, se outrora a ciência prometia banir o mistério do mundo, ao agir desta forma o deixa mais incompreensível (GIANETTI, 2016).

Nesta mesma concepção insere-se a Figura 10 ao criticar os projetos que estão sendo discutidos e defendidos por uma parcela significativa da sociedade que, se aprovados, devem impactar a educação.

Figura 10: Necessidade de se estabelecer 'problemas-pontes'- unificando diferentes campos de conhecimento. Fonte: Armandinho (2016).

O acima exposto é visto como mais uma oportunidade para se discutir a educação científica e tecnológica sendo que dentre as deformações da educação científica habitual - a visão totalmente analítica - é criticada pelo fato de se parcelar, limitar e simplificar os estudos das ciências, esquecendo-se que o processo de unificação entre diferentes campos de conhecimento, ao que se conceitua como "problemas-pontes" (GIL PÉREZ, 2001, p. 132), é basilar para a evolução dos conhecimentos científicos. Outro aspecto a ser destacado é a convicção que se tem de que o crescimento dos

conhecimentos científicos se dá de maneira linear, ou seja, de forma meramente acumulativa, não fazendo nenhuma referência às controvérsias, ignorando as crises e as transformações.

Frente a estas colocações, Gianetti (2016, p. 34) adverte que não se pode esperar das ciências naturais e sociais respostas às inquietações, sendo que estas estão muito além dos seus horizontes de possibilidades, além do que "[...] a ciência ilumina, mas não sacia – e pior: mina e desacredita todas as fontes possíveis de repleção". Ao atribuir este fato como o cerne da crise atual, o autor entende que o culto do mundo moderno à ciência fez com que se abrisse mão de buscar respostas ao que está além do horizonte da razão científica. Esta positividade da ciência, sem mistério do mundo, aliada à sensação de vazio e sem sentido acentuam duas características do tempo que se vive: "[...] a reversão em massa a formas infantilizadas e caricatas de religiosidade, não raro afeitas ao fanatismo fundamentalista, e o recurso ao consumismo cego e desenfreado como fuga e válvula de escape diante da perda de qualquer senso de transcendência e propósito na vida" (GIANNETTI, 2016, p. 34).

A charge a seguir é mais uma oportunidade para se discutir ciência por meio do pensamento divergente.

Figura 11: Diferenças de olhares sobre a ciência frente ao mesmo dado.
Fonte: Armandinho (2016).

Ao destacar a pluralidade de olhares sobre a ciência frente ao mesmo dado, recorre-se a uma das proposições defendidas por Peduzzi e Raicik (2016) de que não há observações neutras e, neste sentido, a observação científica é seletiva, vez que são entendidas como um emaranhado de misturas de componentes empíricos e

precipitados teóricos que exigem um objeto, um ponto de vista, um interesse especial, um problema. A isso, entende-se que a experiência visual que o observador lança sobre determinado objeto depende de seus conhecimentos, vivências, expectativas e interpretações; vez que quando "[...] diferentes observadores olham para um mesmo objeto, em igualdade de condições, há um certo sentido em se dizer que todos eles estão 'diante de', 'olhando para' e, assim, 'vendo' a mesma coisa" (PEDUZZI; RAICIK, p. 10), porém não é possível concluir que todos tenham experiências perceptivas idênticas, mas sim plurais, sendo que estar diante dos mesmos 'dados' não é o mesmo que observar a mesma coisa, isso porque as concepções de um indivíduo exercem influência sobre o que ele é capaz de ver ou não ver.

Ratificando com o supracitado apresenta-se a Figura 12 por meio da qual se pode discutir sobre a efetiva interação entre sujeito e objeto de estudo.

Figura 12: Efetiva interação entre sujeito e objeto.
Fonte: Armandinho (2016).

Frente ao exposto na Figura 12, entende-se que a observação e a interpretação são indissociáveis, no entanto, destaca-se que não há observação sem se ter consciência do que está sendo observado, ou seja, é preciso haver uma efetiva interação entre sujeito e objeto. Neste contexto atualmente é inadmissível se analisar a ciência como um produto fruto da inércia monótona da acriticidade, da pura racionalidade, e apenas em termos lógicos, fria e objetiva em relação aos fatos e as teorias, isso porque não há uma metodologia universal e, por conseguinte, a mesma não se constrói seguindo *um* único

método, mas, por ser uma atividade humana, a mesma é influenciada por elementos subjetivos sendo que os valores (individuais ou coletivos) norteiam o desenvolvimento científico e, por isso, é entendida como um complexo labirinto de descobertas e emoções (PEDUZZI; RAICIK, 2016).

Para atender as demandas e as tensões da existência moderna, retratadas nas charges que compõem esta subseção e que permitem estabelecer um diálogo crítico em sala de aula, recorremos às palavras de Gianetti (2016) o qual afirma que estamos sendo vítimas do 'vírus' da pressa, o qual faz que nosso ócio interno desapareça levando com ele a paz existencial. Obstantes a este contexto, a convivência entre os 'desumanos' se alicerça na troca de bens e ofícios imposta pelo mercado, onde esses se apresentam enfeitiçados pelas telas eletrônicas, intoxicados pelo excesso de informações e estímulos. Diante esta realidade Gianetti (2016, p. 76) adverte que toda reflexão crítica sobre a vida em sociedade envolve uma definição em torno de dois parâmetros básicos, a saber:

> O primeiro é a extensão do hiato entre, de um lado, o mundo tal como ele existe e, de outro, o mundo como ele poderia e deveria ser: o fosso entre o *real* e o *ideal*. E o segundo é o grau de poder e de competência do qual se dispõe a fim de transformar a realidade na direção desejada: o eixo que se alonga do *voluntarismo* extremado, no qual tudo é questão de vontade, ao absoluto *fatalismo* de que as coisas são como são e não há nada que se possa efetivamente fazer para mudá-las.

A combinação destes dois parâmetros é definida pelo autor como 'o quadrante do desespero', pelo qual se percebe um hiato entre a realidade e o potencial humano aliado a uma sensação de impotência frente ao desafio de estimular as mudanças necessárias. Para ele, enfrentar e neutralizar o quadrante supracitado é uma tarefa diuturna daqueles que ainda têm esperança de algo melhor no futuro.

Procurar coerência global

A quarta característica do trabalho científico apresentada por Gil Pérez, et. al (2001) trata da procura pela coerência global, sobre a qual se entende que é preciso duvidar sistematicamente dos resultados obtidos e de todo processo seguido para os obter. Esta concepção nos conduz a revisões contínuas na tentativa de obter os mesmos resultados por diferentes caminhos. A Figura 13 é uma oportunidade para que o professor possa discutir sobre a importância das revisões contínuas das teorias estudadas colocando em xeque as certezas ou caráter inquestionável das mesmas que muitas vezes são reforçadas pela própria escola.

Figura 13: Necessidade de se questionar as próprias teorias.
Fonte: Armandinho (2016).

Verifica-se na Figura 13 que a mesma se aproxima do que Gil Pérez, et. al (2001) atribuem como mais uma deformação da ciência que é a visão individualista e elitista que se tem da mesma, vez que este tipo de conhecimento é encarado como obra de "gênios isolados" por meio do qual não se pode confirmar ou refutar uma hipótese ou teoria. Nesta concepção, entende-se que a ciência, além de ser apresentada como uma atividade eminentemente masculina, é restrita a um grupo privilegiado de pessoas que compõe uma elite que, por sua vez, não se esforça para compartilhar seus conhecimentos muito menos para demonstrar "[...] o seu caráter de construção humana, em que não faltam hesitações nem erros, situações semelhantes às dos próprios alunos" (GIL PÉREZ, et. al, 2001, p. 133). Nesta questão, não se pode esquecer que a construção científica deve se distinguir do senso comum, questionando sistematicamente o óbvio, como representado na Figura abaixo.

Figura 14: Necessidade de se questionar o óbvio.
Fonte: Armandinho (2016).

A isso se destacam os ideários de Delizoicov; Angotti e Pernambuco (2011, p. 15) os quais entendem que o papel do professor "[...] requer conhecimentos científicos, pedagógicos, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar situações ambíguas, incertas, conflituosas [...]". Neste sentido, é papel do professor proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, para isso é preciso que o mesmo questione os modos de pensar, sentir, agir, bem como de produzir e distribuir os conhecimentos.

Frente ao exposto na Figura anterior, lembra-se que uma situação de aprendizagem não ocorre ao acaso, mas é concebida como uma trajetória coletiva orientada pelo professor que criará situações e dará auxílio - sem assumir o papel de especialista que transmite o saber nem o de guia que propõe a solução do problema (PERRENOUD, 2000).

Outro exemplo de charge que se alinha à questão acima descrita está expresso na Figura 15, por meio da qual o professor pode cumprir com suas responsabilidades ao problematizar e analisar a situação da prática social de ensinar.

Figura 15: Promover uma aprendizagem inédita por meio dos obstáculos.
Fonte: Armandinho (2016).

Conforme destacado na Figura 15, aprender não é primeiramente memorizar, mas sim reestruturar seu sistema de compreensão de mundo o que só acontece por meio de um importante trabalho cognitivo. Nesta seara surge a relevância de se incluir 'situações--problemas' as quais obrigam a transpor um obstáculo graças a uma aprendizagem inédita, vez que o próprio obstáculo se torna o objetivo do momento. Neste sentido compreende-se que o professor deve ter conhecimentos em didática e em psicologia cognitiva para que possa compreender os erros antes de combatê-los, vez que estes podem ser considerados como uma *ferramenta para o ensinar* quando se proporciona ao aprendiz os meios para que tomem consciência de seus erros identificando sua origem e, por conseguinte, transpô-los (PERRENOUD, 2000).

Convém também destacar que o professor "[...] utiliza o conhecimento elaborado das ciências, das artes, da filosofia, da pedagogia e das ciências da educação como ferramenta para a compreensão e a proposição do real" (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011, p. 15), a isso se entende que o professor deve buscar o conhecimento *com seus alunos*, envolvendo-se e renunciando a concepção de que sabe tudo e demonstrando suas próprias divagações e ignorâncias.

A seguir destaca-se a necessidade de os professores aprenderem a trabalhar a partir das representações dos alunos sendo que alguns têm dificuldade de se livrarem de suas concepções prévias e dizem 'Amém'.

Figura 16: Os aprendizes não são uma tábula rasa e têm dificuldade de se livrarem de suas concepções prévias. Fonte: Armandinho (2016).

Diferente de tempos passados atualmente concebe-se que ciência e verdade não estão ligadas vez que nem sempre uma teoria é um constructo definitivamente irrefutável e verdadeiro, pelo contrário, no âmbito de sua validade ela oferece soluções satisfatórias a problemas relevantes (PEDUZZI; RAICIK, 2016).

Conforme destacado na Figura 16, os aprendizes não são uma tábula rasa, pelo contrário, pensam e já sabem parte daquilo que se deseja ensinar-lhes e têm dificuldade de se livrarem de suas concepções prévias, sendo que "Até mesmo ao final dos estudos científicos universitários, os estudantes retornam ao senso comum [...] como se o ensino teórico expulsasse, na hora da aula e do exame, uma 'naturalidade' prestes a reaparecer a todo vapor nos outros contextos" (PERRENOUD, 2000, p. 28). Neste sentido, o conhecimento já construído na mente do aluno obstaculiza o ensino e neste caso o professor deve trabalhar a partir das representações dos aprendizes, dando-lhes direitos nas aulas, dialogando com eles e fazendo que avaliem suas concepções de modo que se aproximem dos conhecimentos científicos a serem ensinados.

Compreender o caráter social do desenvolvimento científico

Entende-se que a ciência se desenvolve a luz de um contexto filosófico, econômico, político e religioso do seu tempo. Ou seja, ela não é imune e nem independente dos múltiplos interesses e valores que existem no meio em que se encontra, sofrendo influências destes

imperativos históricos, culturais e sociais que ora apoiam e em outras censuram as pesquisas científicas, dependendo do contexto em que se encontram. A isso se entende que o trabalho do cientista é influenciado por suas crenças e valores, tidos como aspectos não cognitivos, erodindo a imagem estereotipada do investigador destituído de preconceitos (PEDUZZI; RAICIK, 2016).

Em outras palavras pode-se afirmar que: "Ensina-se o que se é" (PERRENOUD, 2000, p. 142). No entanto, "Não se pode pedir à escola que seja aberta à vida e, ao mesmo tempo, fazer crer que todos os adultos aderem às virtudes cívicas e intelectuais que ela defende" (Ibid., p. 141). Nesta concepção, entende-se que os professores não devem trabalhar apenas para o futuro, mas também para o presente, fazendo com que seus alunos coloquem este modelo 'aqui e agora', assumindo sua responsabilidade com o caráter social do desenvolvimento científico conforme destacado pelas quatro charges que compõe essa última subseção.

Figura 17: A ciência não é neutra, devem-se fazer opções.
Fonte: Armandinho (2016).

A charge acima nos remete mais uma vez aos ensinamentos de Gil Pérez, et. al (2001) os quais criticam a imagem socialmente neutra da ciência que coloca os cientistas 'acima do bem e do mal' alheios à necessidade de fazer opções e, nesta questão, chamam a atenção dos professores que se esquecem das relações complexas que perpassam entre a ciência, a tecnologia e a sociedade (CTS), sendo necessário que a educação em Ciência assuma sua responsabilidade de incluir em suas práticas didático-pedagógicas uma avaliação de atitudes bem como que promova o debate de questões éticas que a sociedade tanto clama.

Esta situação nos leva a questionar *o quê*, *para quê* e em favor *de quem* ou *do quê* servem as perspectivas teóricas e metodológicas pré-estabelecidas para a produção de conhecimento científico e tecnológico. Envolto por este dilema percebo que a reflexão sobre a melhor maneira de viver, de conviver e de aprender com os outros ocupa lugar marginal ou quiçá nula, vez que os currículos e apostilas de toda ordem enquadram o conhecimento e propõem uma sequência indiscutível dos conteúdos a serem ministrados, o que conduz nossas práticas ao adestramento de mentes e, desta forma, essa obviedade de conteúdos desencanta nosso alunado (BAZZO, 2016). Tal reflexão pode ser incentivada pela exposição da charge a seguir apresentada.

Figura 18: A educação deve ser crítica, reflexiva e libertadora.
Fonte: Armandinho (2016).

A discussão suscitada pela Figura 18 pode ser relacionada no campo da ciência e da tecnologia com a proposta de uma educação desobediente a qual é defendida por Bazzo (2016) ao destacar a subserviência em que a maioria dos professores contemporâneos está se entregando ao pragmatismo em que a produtividade e a competitividade ocupam lugar de destaque nos bancos escolares, substituindo a premente reflexão do diálogo e da solidariedade. Em outras palavras, os professores se mostram como agentes reprodutores e não transformadores de uma sociedade onde o *ter* e o *parecer ser* substituem a essência humana, ou então, o *ser*. Prova disso é o aparente abismo entre as ciências naturais e as humanas, constatado nas pesquisas, de todos os tipos de abordagens, as quais se alicerçam na busca de retornos exclusivamente econômicos e não humanos.

A charge anterior sucinta a ideia de que a atuação docente deve sempre estar em sintonia com as questões humanas, no entanto, a resolução dos problemas humanos carece de "[...] um projeto coletivo em que a educação seja celeiro e promotora de ações que levem em conta todas as variáveis implicadas". A isso compete a nós, professores, irmos além dos conteúdos prescritivos que garantem uma mão de obra qualificada que o mercado de trabalho exige, mas devemos assumir com contundência a educação e o desenvolvimento humano permitindo que nossa lida diária coopere para a formação de seres humanos capazes de "[...] compreender, construir e dominar conceitos e valores necessários à sobrevivência integral, à harmonia e à felicidade" (BAZZO, 2016, p. 13), criando uma nova equação que possa garantir uma educação crítica, reflexiva e libertadora.

Por sua vez, Delizoicov; Angotti e Pernambuco (2001) chamam a atenção para que os professores mantenham uma relação entre ciência e tecnologia, sendo que a charge abaixo pode ser uma oportunidade para se promover este encontro.

Figura 19: O professor deve abordar relações complexas que perpassam entre a ciência, a tecnologia e a sociedade. Fonte: Armandinho (2016).

A charge acima pode guiar o professor a promover a discussão da classe sobre a supervalorização de um modelo mecanicista que faz o mundo algo racionalizador, e não racional, imposto pelos sistemas que nos governam e que parece impregnada em nossa ação diária. No entanto, enquanto professor, ao perceber que quando interagimos somos afetados pela ação do outro, e ao

agirmos acabamos por afetar esse mesmo outro, passo a concordar que é urgente o desmonte desse modelo de desenvolvimento o qual está alicerçado na operação custo-benefício, onde as inúmeras mazelas contemporâneas estão sendo a tônica de uma civilização delirante que se orgulha das suas conquistas tecnológicas, envolto por fórmulas garantidoras de sucesso, ao mesmo tempo em que se porta como indiferente frente à dor e angústias dos seus semelhantes. É aí que se evidencia a importância de se criar uma educação reflexiva, de fato emancipadora e em consonância com a vida, de menos treinamento e mais discernimento (BAZZO, 2016).

Por fim, apresentamos a última charge desta subseção que nos remete à necessária discussão científica que deve perpassar pela filosofia.

Figura 20: Necessidade de a ciência discutir a filosofia.
Fonte: Armandinho (2016).

Diante do conteúdo da Figura 20 entende-se que é preciso imbricar a Filosofia à técnica, a solidariedade às necessidades humanas e o amor à construção da vida para uma sociedade mais igualitária (BAZZO, 2016). A isso, Barros Filho e Pompeu (2014), concordam que muito do que ensinamos na escola é sobre o mundo que vivemos, no entanto, raramente estimulamos nossos alunos a relacionarem estes assuntos diversos com suas próprias trajetórias específicas. Isso faz com que o apelo dirigido aos seus colegas docentes por Bazzo (2016, p. 6) ecoe mais alto, a saber: é premente "[...] a refundação do sentimento de pertença e coletividade, da utopia e da esperança nas relações sociais, isto é, nos processos de formação humana [...]".

Corroborando com o acima exposto, ao analisar a estreita ligação entre ciência (que visa o conhecimento) e a tecnologia (que visa o controle) Gianetti (2016, p. 57) destaca que foi no Renascimento europeu que surgiu a concepção da ciência como poder, a qual visa: "[...] obedecer à natureza *na investigação* visando submetê-la à nossa vontade *na ação*", ou seja, tinha-se a ideia de que com o passar do tempo a condição e bem-estar do homem seria continuamente melhorada graças à aplicação da ciência ao domínio da natureza. Neste terreno de probabilidades e incertezas, verifica-se que o mundo natural passou a ser tratado como mera potencialidade capaz de suprir os desejos e os caprichos humanos, onde este conhecimento entendido como sinônimo de poder, porém divorciado da ética, revelou-se como uma fórmula para a degradação ecológica. A isso é preciso entender que tal arrogância científica-tecnológica de exploração dos recursos naturais, aliada à ordem econômica que procura a máxima eficiência e a riqueza das nações, condena a humanidade contemporânea ao seu próprio fim por meio do descontrole ambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, de modo que se favoreça a construção de conhecimentos científicos entende-se ser premente que os professores incluam novos aspectos no currículo de ciências de modo que não se caia em visões simplistas sobre a mesma, iniciando-se pela apresentação de situações problemas que despertem o interesse dos seus alunos e aí entendo que as charges se mostram como ferramentas por meio das quais se possa lograr êxito no ensino da ciência e *sobre* a ciência. A seguir deve-se fazer uma significativa análise qualitativa que lhes permita formular perguntas operativas sobre o que procuram descobrir, levando-os, consequentemente, à formulação das hipóteses já fundamentadas nos conhecimentos disponíveis bem como de estratégias para a coleta dos dados que

devem ser analisados de forma atenta, à luz dos conhecimentos disponíveis, refletindo os possíveis conflitos entre alguns resultados e as concepções iniciais. Após isso se deve promover a reflexão sobre as consequências da tríade formada pela Ciência, Tecnologia e Sociedade, seja positiva ou negativamente, bem como suas implicações em outros campos de conhecimento. Ademais, é preciso comunicar a atividade científica sendo que este é um aspecto essencial à mesma para, desta forma, potencializar-se a dimensão coletiva do trabalho organizando e facilitando a interação dos grupos de pesquisa com a comunidade científica, vez que, conforme já exposto, os resultados de uma única pessoa ou de um só grupo não são suficientes para confirmar ou refutar uma hipótese e/ou tese (GIL PÉREZ, et. al, 2001).

No Brasil atual é evidente a ojeriza que se têm ao pensamento, às humanidades, às ciências e às artes e frente a isso é premente que este trabalho contribua para que se repense a educação brasileira, sobretudo do Ensino de Ciências, para a formação de futuros cientistas e técnicos de modo que possamos nos constituir como uma pátria que 'produza' e não apenas 'consuma' conhecimento.

A proposta aqui apresentada se contrapõe à elite machista, branca e dominante que com pressa e sem muitos debates nos últimos tempos compromete a educação científica e nos condena a, deste modo, passarmos a ser uma nação consumidora de conhecimento advindo dos grandes impérios capitalistas a quem eles servem. Ao mesmo tempo tentam sufocar o desenvolvimento de uma *educação humanística* sem a qual o país perderá seu poder de reflexão. A isso convém destacar que *não há ciência sem reflexão, sem arte, sem erros e acertos, sem filosofia*.

Frente a este cenário repugnante em que a mordaça é imposta aos professores é oportuno que se investigue e defenda a importância da educação científica bem como a formação inicial e contínua dos professores para a vida docente de modo que se possa compreender as relações entre ciência, tecnologia e sociedade por

meio de uma premente educação humanística em que muito mais do que meros transmissores de informações possamos ter e perceber os professores como facilitadores e aprendizes que se reúnem em ambientes acolhedores para tecer uma teia de conhecimentos.

Mudar o mundo é abrir o olhar! Neste sentido, compreendendo a escola como um lugar de se falar de amor. É premente a necessidade de se estabelecer um diálogo entre ciência e consciência, neste sentido, evidenciou-se que o trabalho de Alexandre Beck pode contribuir para este fazer pedagógico. Afinal, penso que simplesmente analisar não gera amor e solidariedade que o mundo tanta clama, apenas tecnociência.

A crise pela qual passamos sequestrou a visão que temos do outro, nos especializou. Sabemos quase tudo de quase nada. Para reverter essa situação precisamos de uma nova educação, a partir de um novo olhar: desenvolver a inteligência da comunhão! Afinal, é nas nossas raízes que encontraremos a seiva de nosso futuro. Em outras palavras, é fundamental olhar o que de melhor o outro tem; o belo, o bem, o bom, pois apenas desta forma é que o mundo será mais bem frequentado.

Frente ao exposto, entendo que os professores têm em suas mãos o poder necessário para mobilizar essa sociedade que permanece calada frente às atrocidades políticas cometidas repetidamente contra a educação. No entanto, o professor é quem deve ser o primeiro a se indignar com a situação que aí está e se perceber como um trabalhador que está a serviço do processo de formação de seres mais humanos. O único naufrágio é não partir! É preciso sonhar coletivamente um sonho possível de reverter a situação imposta e, por isso, cabe a nós, professores, reacendermos a fagulha da esperança e nos mantermos na luta em nome do presente-futuro da educação brasileira e, fundamentalmente, de nós mesmos enquanto profissionais, afinal:

Figura 21: O professor pode fazer história.
Fonte: Armandinho (2016).

Aproveitando-me da charge acima, concluo fazendo votos de que, enquanto professores possamos incluir o amor em nossas práticas e quiçá no slogan de 'Ordem e Progresso' que estampado aí está como marca de Governo. Afinal, senhor Presidente, ordem sem amor é ditadura; progresso sem amor é exclusão. Mudar atitudes é preciso... *Carpe diem*!

REFERÊNCIAS

ARMANDINHO. @tirasdoarmandinho. 2016. Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/?hc_ref=SEARCH&fref=nf>. Acesso em: 18 ago. 2016.

BARROS FILHO, Clóvis de; POMPEU, Júlio. *A filosofia explica grandes questões da humanidade.* 2. ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2014.

BAZZO, Walter Antonio. *Ponto de ruptura civilizatória*: a pertinência de uma educação "desobediente". [mensagem pessoal] Mensagem recebida por: <gobbo@avantis.edu.br>. em: 30 jul. 2016.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. *Ensino de Ciências*: fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação). Coordenação Antônio Joaquim Severino e Selma Garrido Pimenta.

GIANNETTI, Eduardo. *Trópicos utópicos*: uma perspectiva brasileira da crise civilizatória. 1ª ed. São Paulo : Companhia das Letras, 2016.

GIL PÉREZ, D.; et. al. Para uma imagem não deformada do trabalho científico. *Ciência & Educação*, v. 7, n. 2, p. 125-153, 2001. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5274156.pdf> Acesso em 11 ago. 2016

HANSON, Norwood Russell. An Anatomy of Discovery. The Journal Of Philosophy, [s.l.], v. 64, n. 11, p. 321-352, 8 jun. 1967. *Philosophy Documentation Center*. http://dx.doi.org/10.2307/2024301. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/2024301?seq=1#fndtn-page_thumbnails_tab_contents>. Acesso em: 05 set. 2016.

MARTINS, André Ferrer P. Natureza da Ciência no ensino de ciências: uma proposta baseada em "temas" e "questões". IN. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, n. 3, p. 703-737, dez. 2015. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5007/2175-7941.2015v32n3p703. Acesso em 11 ago. 2016.

PEDUZZI, Luiz O.; RAICIK, Anabel C. *Sobre a natureza da ciência*: asserções comentadas para uma articulação com a história da física. Agosto, 2016, 41p. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: www.evolucaodosconceitosdafisica.ufsc.br Acesso em 19 ago. 2016.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*: convite à viagem. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

POPPER, Karl R. *A lógica da pesquisa científica*. 16. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2008. Tradução de: Leonidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota.

SOBRE OS AUTORES

ORGANIZADORES

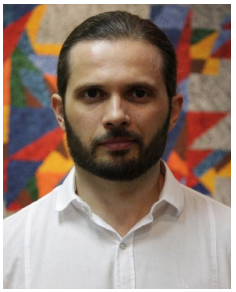
ANDRÉ GOBBO

Doutorando em Educação Científica e Tecnológica (UFSC, 2016). Possui graduação em Comunicação Social, habilitação em Jornalismo, pela Universidade do Vale do Itajaí (1999), especialista em História, Ensino e Pesquisa em Santa Catarina (2001) e em Ensino e Docência no Ensino Superior (2014). Mestre em Ciências da Educação (Universidade Federal da Paraíba, 2010), acumula 14 anos de experiência na docência do Ensino Superior em diferentes cursos da Faculdade Avantis, de Balneário Camboriú (SC), onde também coordena do Núcleo de Apoio Técnico e Pedagógico (NATEP) e é membro do Comitê de Ética. Autor dos livros 'Dom José Gomes: escudo dos oprimidos (Paulinas, 2002); 'Passaporte para a história: Itapema e sua alma feminina' (Arcus, 2009) além de capítulos de livros da Pimenta Cultural e outras editoras. E-mail: andre.gobbo@avantis.edu.br

PATRICIA BIEGING

Doutora em Ciências da Comunicação (ECA-USP), Mestre em Educação, na linha Educação e Comunicação (UFSC), especialista em Propaganda e Marketing e graduada em Comunicação Social, com habilitação em Publicidade e Propaganda. É parecerista do Programa FUMDES - Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior - da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. É avaliadora Ad Hoc de Periódicos Nacionais e Internacionais. Faz parte do Comitê Editorial Científico da Editora Pimenta Cultural. É sócia da Asociación Española de Investigación de la Comunicación (AE-IC). É pesquisadora no grupo de pesquisa Coletivo Estudos de Estética. Leciona em disciplinas de cursos de graduação e pós-graduação do Centro Universitário Belas Artes, das Faculdades Metropolitanas Unidas e da Escola de Comunicações e Artes. Trabalha com comunicação há 23 anos. Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em telecomunicação, planejamento e marketing corporativo e cultural. Suas publicações abordam temas ligados a: televisão,

transmídia, identidade cultural, experiências estéticas, práticas culturais e de consumo e, especialmente, cinema interativo. Possui artigos publicados em congressos e periódicos nacionais e internacionais. Em 2011 publicou o livro sob título: “Populares e Perdedores: crianças falam sobre os estereótipos da mídia”. Possui experiência de trabalho e estudos no exterior. E-mail: pbieging@gmail.com



RAUL INÁCIO BUSARELLO

Doutor e Mestre em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina UFSC, na área de pesquisa Mídia e Conhecimento. Graduado em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda e Pós-graduado em Design Gráfico e Estratégia Corporativa. Faz parte do Comitê Editorial Científico da Editora Pimenta Cultural. É avaliador Ad Hoc da Revista Vozes e Diálogo da Universidade do Vale do Itajaí. Tem vivência acadêmica e profissional no exterior, tendo estudado Cinema em Nova Iorque, EUA. Como diretor e roteirista participou da produção de uma dezena de curtas e um longa metragem. Tem experiência na área de Comunicação com ênfase em Arte, Cinema, Design e Inovação, atuando principalmente nos seguintes temas: narrativa hipermidiática, artes visuais, animação gráfica e audiovisual, cinema, história em quadrinhos, design gráfico, gestão de marcas, indústria cultural, publicidade, mercadologia e criação/produção publicitária. Em 2009 foi premiado pela criação da marca comemorativa dos 60 anos do Museu de Arte de Santa Catarina. Em 2013 recebeu um prêmio latinoamericano pelo desenvolvimento de objeto de aprendizagem que permite à pessoas surdas aprenderem conceitos de representação gráfica através de histórias em quadrinhos hipermídia. Em 2014 o seu projeto de doutorado classificou-se em primeiro lugar no Painel Científico EGC/2014 na área de Mídia e Conhecimento, da UFSC. Atualmente é diretor de criação da Pimenta Cultural e docente da Escola de Artes, Arquitetura, Design e Moda da Universidade Anhembi Morumbi, do Centro Universitário Belas Artes e da Escola de Comunicações e Artes, da USP. E-mail: raulbusarello@gmail.com

AUTORES

ALEXANDRE SILVA DOS SANTOS FILHO

Possui graduação em Arquitetura pela Universidade Federal do Pará (1989), Mestrado em Comunicação e Cultura Contemporânea pela Universidade Federal da Bahia (2002), Doutorado em Educação na Universidade Federal de Goiás (2009) com estágio na Universidade de Aveiro em Portugal. Realizou Pós-Doutorado em Artes Visuais pela UFPA (2014). Atualmente é professor Adjunto da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Desenvolve atividades Acadêmicas no Curso de Licenciatura em Artes Visuais, bem como é professor permanente do Mestrado Interdisciplinar em Dinâmicas Territoriais e Sociedade Amazônica-PDTSA e Mestrado em Letras no Instituto de Linguística, Letras e Artes - ILLA/UNIFESSPA. É diretor geral do ILLA período de 2016-2020. E-mail: alixandresantos@gmail.com

ISA MARA DA ROSA ALVES

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP/Ar), mestre em Linguística Aplicada (UNISINOS) e graduada em Letras (Português/ Inglês - UNISINOS). Desenvolve pesquisas que tematizem ensino e aprendizagem presenciais e a distância e o desenvolvimento de dispositivos tecnológicos que apoiem a sala de aula a partir do processamento automático de língua natural. Atua como professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e como Gerente de Desenvolvimento do Ensino na Unidade Acadêmica de Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail: ialves@unisinos.br

JULIANA TIBURCIO SILVEIRA FOSSALUZZA

Possui doutorado em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - SP - UNESP - FCLAr, Mestrado em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - SP - UNESP - FCLAr, licenciada em Pedagogia pelo Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto-SP - IBILCE - UNESP, já atuou como docente substituindo em várias disciplinas no Ensino Superior público, e, atualmente, é professora no Centro Universitário do Norte Paulista - UNORP - em São José do Rio Preto - SP. Desenvolve pesquisa na área de Fundamentos da Educação, investigando a relação entre memória-trabalho e política de professores e o desenvolvimento de uma consciência política potencial. E-mail: julianatiburciofossaluzza@gmail.com

LARYSSA DA SILVA MACHADO

É licenciada em História pelo Centro Universitário São Camilo-ES (2007) e possui formação livre em Teologia pelo Seminário Batista do Espírito Santo (CETEBES – 2014). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, também pelo Centro Universitário São Camilo-ES (2009); e em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Espírito Santo (2016). Atualmente é Mestranda do Programa de Pós-Graduação em História, área de concentração: História Social das Relações Políticas, da Universidade Federal do Espírito Santo, orientanda da Prof. Drª Adriana Pereira Campos. Desenvolve o seguinte projeto de pesquisa: "SOBRE AS ÁGUAS BATISMAIS: A FAMÍLIA ESCRAVA E AS RELAÇÕES DE COMPADRIO EM ITAPEMIRIM-ES (1850-1888)", pesquisa desenvolvida através dos registros eclesiásticos de batismo, casamento e óbito de escravos da paróquia Nossa Senhora do Amparo, em Itapemirim-ES. É professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Marataízes-ES desde 2012, atuando como docente na EMEF "José Marcelino". E-mail: assyrall@gmail.com

MARCIO BERNARDINO SIRINO

Mestre em Educação (PPGEdu/UNIRIO); Especialista em Alfabetização dos Estudantes das Classes Populares (UFF/Angra dos Reis); Pedagogo (UCB); Servidor Público da Prefeitura Municipal de Angra dos Reis (PMAR); Membro do Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI/UNIRIO) e Pesquisador Convidado do Projeto de Extensão Fora da Sala de Aula: Formações, Representações e Práticas educativas não escolares e/ou extracurriculares no município de São Gonçalo (UERJ-FFP/São Gonçalo). E-mail: pedagogomarcio@gmail.com

MAURICIO MARTINS CABRAL

Mestrando Em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (PDTSA) pela Universidade do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA (2016). Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará - UFPA (2005). Licenciado Pleno em História pela Universidade Regional do Cariri - URCA - Ceará (2007). Graduado em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará - UEPA (2014). Especialista em História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena pela Faculdade de Ciência e Educação do Caparaó - FACEC. Professor e coordenador educacional de professores indígenas na Escola indígena Parkatêjê. E-mail: libra.mau@hotmail.com

MAURÍCIO SILVA

Possui doutorado e pós-doutorado em Letras Clássicas e Vernáculas pela Universidade de São Paulo; é professor do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, na Universidade Nove de Julho (São Paulo); atuou como pesquisador da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro de 2012 a 2013 e, atualmente, é pesquisador residente da Biblioteca Brasiliana Guita e José Mindlin, da Universidade de São

Paulo; é autor de livros diversos, como A Hélade e o Subúrbio. Confrontos Literários na Belle Époque Carioca (São Paulo, Edusp, 2006), A Resignação dos Humildes. Estética e Combate na Ficção de Lima Barreto (São Paulo, Annablume, 2011), O Sorriso da Sociedade. Literatura e Academicismo no Brasil da Virada do Século (1890-1920) (São Paulo, Alameda, 2012) entre outros; é organizador da coleção de Literatura Brasileira Contemporânea, pela Editora Terracota, atualmente com três títulos publicados: A miséria é pornográfica: ensaios sobre a ficção de Marcelino Freire (2013), Fernando Bonassi: um escritor múltiplo (2014) e Os sentidos da verdade e da mentira: construção literária e narrativa em Bernardo Carvalho (2014). E-mail: maurisil@gmail.com

NOEMI ZEIN TELLES

Noemi Zein Telles é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura (PPG-EAHC) da Universidade Presbiteriana Mackenzie (2017-2018). Está pesquisando imaginação, criatividade e interatividade em arte-educação nos museus voltados ao público infantil. Possui graduação em Comunicação Social / Jornalismo pela Faculdades de Campinas FACAMP (2011). Tem experiência na área de comunicação, com ênfase em gerenciamento de conteúdo para Newsletter e Mídias Sociais. Também atua na área de Editoração, principalmente com revisão e preparação de textos para livros, artigos, trabalhos de conclusão, dissertações e teses. Já trabalhou na Editora Abril, O Nome da Rosa Editora e Editora 1:20 (antiga Editora C4). E-mail: noemi.zein.telles@gmail.com

TIAGO PELLIZZARO

É Doutor em Letras pela Associação Ampla UniRitter-UCS, Mestre em Letras pela UNISC na condição de bolsista integral da CAPES e graduado em Comunicação Social – Jornalismo pela FAMECOS-PUCRS. É Professor-Titular do Centro Universitário UniFTEC – Caxias do Sul, professor-conteudista de disciplinas do EAD da faculdade, com experiência nos ensinos presencial, semipresencial e a distância. Atua como professor-

colaborador da FGV, ministrando a disciplina Comunicação Empresarial para a graduação em Administração. Em 2015 e 2016, suas turmas ficaram em primeiro lugar entre as mais 20 de instituições certificadas no país. É um dos autores de Narrativas contemporâneas brasileiras em foco, obra publicada pela editora da UFSM, e de Educação no plural: da sala de aula às tecnologias digitais, lançada pela Editora Pimenta Cultural. Sua Tese de Doutorado Engajamento e utopia na atuação-estético cultural de Alessandro Buzo foi indicada ao Prêmio CAPES de Teses, em 2016. E-mail: proftiagopellizzaro@gmail.com

TIAGO RICCIARDI CORREA LOPES

Graduou-se em Publicidade e Propaganda pela ESPM-Sul e obteve os títulos de Mestre e Doutor pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Atualmente, é professor nos cursos de graduação e de pós-graduação lato sensu da Escola da Indústria Criativa da UNISINOS, atuando principalmente em temas relacionados à cultura digital. Integra também o grupo de pesquisa Audiovisualidades e Tecnocultura (TCAv), vinculado ao programa de pós-graduação em Ciências da Comunicação da UNISINOS. Além das atividades acadêmicas, é gerente dos cursos de graduação e coordenador do curso de Publicidade e Propaganda do campus Porto Alegre da UNISINOS. E-mail: tricciardi@unisinos.br

WEYBER RODRIGUES DE SOUZA

Mestrando do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (EFPH/GO); Especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão (GDE/UFG); Graduado em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Goiás (EMAC/UFG); Graduado em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO); É professor do quadro permanente da Rede Estadual de Ensino da Região Metropolitana de Goiânia-Go; Desenvolve atividades como professor de Dança na Comunidade São Sebastião em Aparecida de Goiânia-Go; Foi membro integrante do Grupo de Teatro Raízes; Atuou como produtor cultural na Carvalho Produções. E-mail: weybergoias@gmail.com

pimenta cultural

WWW.PIMENTACULTURAL.COM