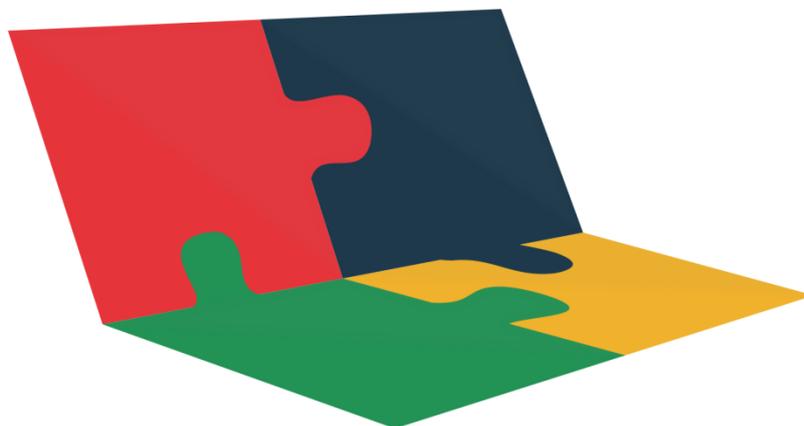


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA  
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO  
CURSO DE CIÊNCIAS HUMANAS - LICENCIATURA



# COINTER

CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR  
DE CIÊNCIAS HUMANAS

*Educação, Política e Sociedade*

**ANAIS DO I CONGRESSO INTERNACIONAL  
INTERDISCIPLINAR DE CIÊNCIAS HUMANAS**

**2015**

## ORGANIZAÇÃO



## APOIADORES





## **COORDENADORA GERAL DO EVENTO**

Prof.<sup>a</sup> Dra. Susana Cesco

## **COMISSÃO ORGANIZADORA**

### **PROFESSORES**

Dr. Evandro Ricardo Guindani

Dra. Lauren de Lacerda Nunes

Dr. Muriel Pinto

Dra. Priscila Françoise Vitaca  
Rodrigues

Me. Viviane Margareth Pouey Vidal

Dr. Ronaldo Bernadino Colvero

### **ACADÊMICOS**

Allan Mamede de Souza

Carla Renata Santos Silva

Ewerton da Silva Ferreira

Francieli dos Santos Sosa

Ingrid Suelen Rodrigues Meireles

Jean Lucas Azambuja da Silva

Maiquel Jardel Schneider

Marcia Andreia Facio Silva

Letícia Oliveira Chaves de Oliveira

Leonardo Jung Zborowski

Lidiane Robalo Barboza Ribas

Lucas Giovan Gomes Acosta

Thais Costa Moura

Vinícius Vargas Mendonça



## COMITÊ CIENTÍFICO

Dra. Adriana Hartemink Cantini

Me. Janilton Nunes

Dra. Lauren de Lacerda Nunes

Dra. Lisianne Sabreda Ceolin

Dr. Muriel Pinto

Dra. Priscila Françoise Vitaca  
Rodrigues

Dr. Sergio Ricardo Silva Gacki

Dra. Susana Cesco

Me. Viviane Pouey Vidal

Dra. Yáscara Michely Koga Guindani

## DIAGRAMAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

## APRESENTAÇÃO

Como instituição preocupada com a construção do conhecimento, a Universidade Federal do Pampa – Campus São Borja, através do curso de Ciências Humanas – Licenciatura, promoveu, em novembro de 2015, o *Congresso Internacional Interdisciplinar de Ciências Humanas – CoINTER*. Esse foi o primeiro evento de outros que, certamente, se seguirão e que tornam a Universidade cada vez mais presente na Comunidade, numa troca recíproca de conhecimentos.

O *Congresso Internacional Interdisciplinar de Ciências Humanas – CoINTER* foi uma iniciativa de estudantes e professores do curso de Ciências Humanas – Licenciatura e teve como objetivo proporcionar um espaço de discussão acadêmica sobre temas relacionados à realidade educacional, socioeconômica e desafios da educação numa área de fronteira. O evento contou com a presença de estudantes e profissionais de toda a região fronteira do Rio Grande do Sul, além de professores de outras instituições de ensino.

A importância do *Congresso Internacional Interdisciplinar de Ciências Humanas – CoINTER* deve-se às possibilidades de viabilizar o diálogo com os profissionais e acadêmicos, construindo espaços de reflexão, análise e debate. Nessa ótica, o tema “*Educação, Política e Sociedade*” apresenta-se como um convite para conhecer e refletir sobre a realidade regional a partir da variabilidade e multidimensionalidade dos trabalhos apresentados. O encontro é um espaço de produção para alunos e professores que extrapola a sala de aula e estimula parcerias não só entre alunos e professores, mas também com a comunidade.

As atividades do evento contaram com palestras, mesas redondas e conferências de profissionais de importantes instituições de ensino, além de mesas temáticas com trabalhos dos estudantes participantes e que são apresentados agora nesses anais.

Esperamos que este evento ajude a abrir novos caminhos de pesquisa, de reflexão e de debate, além de estimular a abertura ou continuidade de intercâmbios interinstitucionais, bem como estreitar os laços desta Instituição de ensino com comunidade.

São Borja, 23 de abril de 2017.

**Comissão Organizadora do CoINTER**

## SUMÁRIO

<b>TRABALHOS APRESENTADOS NA MODALIDADE PÔSTER.....</b>	<b>10</b>
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: PATRIMÔNIO MISSIONEIRO DE SÃO BORJA .....	11
HORA DE FALAR DE BULLYING: REFLETINDO AS AÇÕES DE COMBATE AO BULLYING.....	13
PROJETO LEME COMO FERRAMENTA NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	15
PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS DEZ MUNICÍPIOS DE ABRANGÊNCIA DA UNIPAMPA .....	16
A ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS NO PERÍODO DA DITADURA MILITAR – BRASIL (1964 – 1985) .....	17
O PERFIL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO EM ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE SÃO BORJA-RS.....	18
A CULTURA INDÍGENA E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE RIOGRANDENSE: EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E ARQUEOLOGIA NAS ESCOLAS	19
UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL APLICADA NA VILA BELGA/SANTA MARIA,RS .....	21
PROJETO IDEIAS EM DEBATE .....	23
OS VESTÍGIOS ARQUEOLÓGICOS DA REDUÇÃO JESUÍTICA DE SÃO BORJA: UMA PROPOSTA PARA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL .....	25
<b>MESA TEMÁTICA 01 – HISTÓRIA SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS; ESTUDO DA HISTÓRIA DO HOMEM NO TEMPO; IDENTIDADE E MEMÓRIA.</b> .....	<b>26</b>
O IMPACTO DO ATO INSTITUCIONAL Nº 5 RELATOS DAS PERSEGUIÇÕES POLÍTICAS EM SÃO BORJA .....	27
UMA REFLEXÃO ACERCA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR: os resultados positivos da integração entre universidade e educação básica .....	42
FORMAÇÃO DOCENTE: DA ESCOLA NORMAL À INTERDISCIPLINARIDADE .....	52
DA RACIONALIDADE HERMENÊUTICA: HISTORICIDADE E COMPREENSÃO .....	62
PATRIMÔNIO HISTÓRICO CULTURAL DE SÃO BORJA: EM BUSCA DE NOVOS SIGNIFICADOS E SIMBOLOGIAS.....	80

A GUERRA DO PARAGUAI E OS LIVROS DIDÁTICOS.....	91
PROJETO E PRÁTICAS DOCENTES DESENVOLVIDOS NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL VICENTE GOULART* .....	99
ARQUEOLOGIA EXPERIMENTAL E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA ESCOLA: “O SABER FAZER CERÂMICA GUARANI” .....	105
<b>MESA TEMÁTICA: UNIVERSIDADE SOCIEDADE E EDUCAÇÃO; INCLUSÃO NAS ESCOLAS; PRECONCEITO E DESIGUALDADE SOCIAL.....</b>	<b>112</b>
CINEMA, DOCÊNCIA E ESCOLA.....	113
“100% LIVRE DE PRECONCEITO – NÃO É PORQUE NÃO TE ATINGE QUE NÃO EXISTE.” A EXPERIÊNCIA DO “SAIAÇO E O GRAVATAÇO DO IFFARROUPILHA-SB – CONTRA O MACHISMO E CONTRA A HOMOFOBIA!”.....	119
DESAFIOS NO ATENDIMENTO EM SAÚDE MENTAL NO MUNICÍPIO DE SÃO BORJA .....	127
EDUCAÇÃO E AS TECNOLOGIAS NA ATUALIDADE.....	137
GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE SÃO BORJA .....	150
<b>MESA TEMÁTICA 03 - ENSINO DE FILOSOFIA E FORMAÇÃO DOCENTE; POLÍTICA, ÉTICA E SOCIEDADE; INTERDISCIPLINARIDADE E FILOSOFIA. ....</b>	<b>161</b>
RECONHECIMENTO DA VIDA E BIOPOLÍTICA. LEITURAS DE WALTER BENJAMIN E MICHEL FOUCAULT .....	162
O PAPEL DAS PAIXÕES E DA TRAGÉDIA NA CONSTRUÇÃO DA NOSSA IDENTIDADE: UMA LEITURA NIETZSCHIANA DO FILME CISNE NEGRA.....	174
Educação Popular: Para uma contextualização das realidades Aluno X Escola.....	180
EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA PESQUISA.....	190
O ETERNO RETORNO COMO PRINCÍPIO ÉTICO DE ACEITAÇÃO DA VIDA EM NIETZSCHE .....	198
PROGRAMA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NA PERSPECTIVA DO CONTO FILOSÓFICO DE MATTHEW LIPMAN .....	209

OS PRINCÍPIOS QUE FORMULAM NOVOS ASPECTOS NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO.....	220
OS LAÇOS AFETIVOS NA ERA DIGITAL.....	233
<b>MESA TEMÁTICA: “GEOGRAFIA CULTURAL E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL MISSIONEIRA; GEOGRAFIA REGIONAL, DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL E OS ESTUDOS DA FRONTEIRA; A CARTOGRAFIA E OS ESTUDOS AMBIENTAIS NA BACIA DO PRATA”.....</b>	<b>246</b>
OS DOCENTES E A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	247
OS PARADIGMAS DO CONHECIMENTO E O PENSAMENTO GEOGRÁFICO.....	257
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA ABORDAGEM ATRAVÉS DE USOS DE FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS .....	265
A PESQUISA COMO FERRAMENTA PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NAS CIÊNCIAS HUMANAS .....	272
ESPAÇOS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NOS PROCESSOS DE ENSINO APRENDIZAGEM: REFLEXÕES A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO “HISTÓRIA, MEMÓRIA E AS PAISAGENS CULTURAIS DA CIDADE HISTÓRICA DE SÃO BORJA”.....	285
VITIVINICULTURA NA CAMPANHA GAÚCHA E AS NOVAS POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL .....	299
A Estação do Pinhal: o patrimônio ferroviário de Itaara/RS.....	308



**A CORREÇÃO E ADEQUAÇÃO DOS TEXTOS E/OU  
RESUMOS AQUI APRESENTADOS SÃO DE  
RESPONSABILIDADE DOS AUTORES.**



## **TRABALHOS APRESENTADOS NA MODALIDADE PÔSTER (RESUMOS)**



## EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: PATRIMÔNIO MISSIONEIRO DE SÃO BORJA<sup>1</sup>

Elson Jonas Ferreira da Silva<sup>2</sup>  
Jacqueline Igressias Cassafuz<sup>3</sup>

### Resumo

Trabalho realizado pelo bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), no Instituto Estadual Padre Francisco Garcia, em São Borja/RS. A pesquisa iniciou em 2015 e será concluída em 2017, sendo dividida em três etapas. Os métodos utilizados foram pesquisa de campo, uso de questionários e entrevistas. A pesquisa está sendo elaborada em conjunto com alunos do 1º ano do Ensino Médio Politécnico no Seminário Integrado. Teve como objetivo da primeira etapa, entender o contexto histórico missioneiro local e demonstrar a importância da preservação e da valorização das estatuárias missioneiras localizadas no Museu Aparício Silva Rillo. Partindo das considerações de Santos e Rodrigues (2013), São Borja é reconhecida historicamente como “Cidade Missioneira”, embora seja conhecida como “Terra dos Presidentes”, título que de modo algum deve desaparecer, porém, é necessário reconhecê-la como uma “Cidade Histórica”, mostrando sua diversidade cultural. Segundo Grunberg, é importante “reconhecer que todos os povos produzem cultura e que cada um tem uma forma diferente de se expressar é aceitar a diversidade cultural e reconhecer também que não existem culturas superiores a outras. (GRUNBERG, 2007, p. 01) A partir dos resultados obtidos, foi possível perceber que as estatuárias missioneiras estão se perdendo ou se tornando esquecidas. O motivo dessa problemática é a falta de conhecimento das pessoas em relação a sua história local e os poucos estudos e atividades sobre patrimônio histórico. Além da falta de colaboração e suporte necessário do IPHAN e do IBRAM ao museu. Para reverter esse descaso com o patrimônio missioneiro é necessário implementar a Educação Patrimonial dentro dos planos de aula de história, com medidas de reconhecimento, valorização e preservação dos bens culturais, capacitar os professores e aderir projetos e programas que realizem atividades que busquem resultados positivos.

### Referências Bibliográficas:

<sup>1</sup> Este trabalho teve apoio financeiro da Capes/PIBID.

<sup>2</sup> Acadêmico do 5º semestre do curso de Ciências Humanas – Licenciatura, UNIPAMPA – São Borja. Bolsista CAPES ID do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

<sup>3</sup> Professora Especialista em História. Supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID).

GRUNBERG, Evelina. **Manual de atividades práticas de educação patrimonial**. Brasília, DF: IPHAN, 2007.

SANTOS, Júlio; RODRIGUES, Márcia. O “descaso” com o Patrimônio Histórico São-borjense: Educação Patrimonial em sala de aula. *Revista Latino-Americana de História* Vol. 2, nº. 6 – Agosto de 2013 – Edição Especial PPGH-UNISINOS .

SILVA, Jeremyas; SOARES, Luiz Francisco. Arqueologia e Educação Patrimonial nas Missões Jesuíticas: A Experiência em São Miguel e Um Olhar Sobre São Borja. In: COLVERO, Ronaldo; MAURER, Rodrigo. **Missões em Mosaico: Da Interpretação à Prática: um conjunto de experiências**. Porto Alegre: Faith, 2011. p. 221-229



## HORA DE FALAR DE BULLYING: REFLETINDO AS AÇÕES DE COMBATE AO BULLYING

Ewerton da Silva Ferreira<sup>4</sup>

Viviane Carvalho Moraes<sup>5</sup>

Juliana Lima Rhoden<sup>6</sup>

### Resumo

O presente artigo busca estudar a relação da família e a escola (responsáveis e professores), dentro de uma análise crítica de acordo com a forte influência que as crianças sofrem por este meio, e desta forma podendo relacionar suas ações com a teoria de Vygotsky sobre seu desenvolvimento proximal e real. A partir desta teoria buscaremos uma reflexão do papel da família e da escola no combate ao *Bullying*. Cada vez mais os educadores estão preocupados com o desempenho geral da turma e acabam esquecendo-se de alguns alunos que precisam de um acompanhamento mais específico juntamente com a família. Em algumas circunstâncias o descaso acontece quando a criança aparentemente parece desinteressada em aprender, porém existe algo intrínseco nessa omissão, a dificuldade de aprendizagem é desenvolvida por vários fatores e foi apenas um dos conceitos observados nos quais é possível apontar mais definições que levam a criança apresentar certos comportamentos, e através de pesquisas de campo, leituras e do projeto “Hora de Falar de BULLYING” que nos foi permitido uma visão mais ampla para discutir o tema no ensino fundamental. O projeto alcançou mais de 600 alunos de três escolas do município de São Borja durante o ano de 2014, e foi verificado que, alunos que exerciam práticas nas quais podem ser consideradas *bullying*, quando aplicada uma pesquisa com professores, o relato sobre o papel da família foi avaliado como fundamental para minimizar os casos. De acordo com nossas observações, existe uma banalização do tema no ambiente familiar, onde é considerada apenas uma “brincadeira de criança”. Por este motivo, é preciso buscar uma parceria entre escola e família. Analisando as crianças mais de perto, com um acompanhamento, e tentando entender questões psicológicas que estão por trás destas atitudes.

**Palavras – chave:** Bullying, família e educação.

### Referências Bibliográficas:

OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos. (org.) **A criança e seu desenvolvimento infantil: Perspectivas para se discutir a educação infantil**. 4<sup>a</sup>. ed. – São Paulo : Cortez, 2000.

---

<sup>4</sup> Acadêmico do 4º semestre do curso de Ciências Humanas da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA campus São Borja. E-mail: [ewertonferreira@hotmail.com](mailto:ewertonferreira@hotmail.com)

<sup>5</sup> Acadêmica do 5º semestre do curso de Ciências Humanas da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA campus São Borja. E-mail: [vivicarvalhomoraes@hotmail.com](mailto:vivicarvalhomoraes@hotmail.com)

<sup>6</sup> Professora do curso de Ciências Humanas – Licenciatura.

GÓES, Maria Cecília R. (org.) **A linguagem e o outro no espaço escola: Vygotsky e a construção do conhecimento.** Campinas, SP: Papyrus 1993. ( Coleção Magistério: Formação e Trabalhos Pedagógicos).

VYGOSKY, Lev S; organizadores: COLE, Michael... [et al.]; **A formação social da mente** 7<sup>a</sup>. ed. –São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Psicologia e pedagogia)

AQUINO, Julio Gropa... [et al.]; **Família e educação: Quatro olhares.** Campinas, SP: Papyrus 2011.



## PROJETO LEME COMO FERRAMENTA NA FORMAÇÃO DOCENTE

**Ewerton da Silva Ferreira<sup>7</sup>**  
**Vinícius Vargas Mendonça<sup>8</sup>**  
**Lauren de Lacerda Nunes<sup>9</sup>**

O projeto de extensão LEME – Oficinas preparatórias para o ENEM - visa à preparação da comunidade são-borjense para o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, através de oficinas preparatórias, tendo como público alvo estudantes de baixa renda que estejam cursando o terceiro ano do ensino médio em escola pública. O projeto tem como objetivo, além a preparação da comunidade para o ENEM, desenvolver a prática docente com os acadêmicos do curso de Ciências Humanas – Licenciatura da UNIPAMPA campus São Borja, colocando-os em contato com a realidade da docência através das oficinas realizadas. A metodologia do projeto consiste primeiramente, na elaboração de material didático (apostilas) pelos acadêmicos do curso de Ciências Humanas – Licenciatura, com revisão técnica realizada por professores da UNIPAMPA colaboradores do projeto. As oficinas ocorrem aos sábados, nos turnos da manhã e da tarde e os acadêmicos as dividem por áreas de conhecimento das ciências humanas: geografia, história, filosofia, sociologia, língua portuguesa e redação. Em um segundo momento o projeto também buscou oferecer momentos de discussão com os alunos participantes e acadêmicos de outros cursos do campus UNIPAMPA São Borja, no sentido de os auxiliar na escolha profissional e também aproximá-los da realidade da Universidade. O desenvolvimento das oficinas proporciona aos acadêmicos envolvidos no projeto o contato com alunos da rede pública de ensino, que se transformam em práticas úteis tanto para os estágios do curso quanto para a futura profissão dos acadêmicos.

**Palavras Chave:** Ensino. Ciências Humanas. ENEM. Oficinas.

---

<sup>7</sup> Acadêmico do curso de Ciências Humanas – Licenciatura da Universidade Federal do Pampa – campus São Borja. E-mail: [ewertonferreira@hotmail.com](mailto:ewertonferreira@hotmail.com)

<sup>8</sup> Acadêmico do curso de Ciências Humanas – Licenciatura da Universidade Federal do Pampa – campus São Borja. E-mail: [vinivargas@outlook.com](mailto:vinivargas@outlook.com)

<sup>9</sup> Professora do curso de Ciências Humanas – Licenciatura da Universidade Federal do Pampa – campus São Borja. E-mail: [laurenlacerdanunes@gmail.com](mailto:laurenlacerdanunes@gmail.com)



## PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS DEZ MUNICÍPIOS DE ABRANGÊNCIA DA UNIPAMPA

**Liliane Lencina dos Santos  
Loiva Mara de Oliveira Machado  
Angela Quintanilha Gomes**

### **Resumo**

O presente trabalho aborda os municípios que, num período recente acolheram uma instituição federal do ensino superior. Trata-se de delinear o perfil socioeconômico dos dez municípios da região da Fronteira Oeste e Sul do Rio Grande do Sul que correspondem aos territórios de abrangência da Universidade Federal do Pampa. São eles: Alegrete, Bagé, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, São Gabriel, Santana do Livramento e Uruguaiana. Com base em indicadores sociais da (FEE), e por intermédio de análise quantitativa, foram montados gráficos e tabelas com dados de tais municípios. O propósito central é de identificar a situação socioeconômica desta região considerando o tamanho populacional e o tipo de produção econômica. Levando em conta tal quadro, analisam-se tais dados comparativamente aos indicadores referentes ao estado do RS, procurando identificar o grau de desenvolvimento social e econômico de tais localidades. O Rio Grande do Sul, de acordo com dados do IBGE (2010) tem uma população de 10.723.468 habitantes, distribuídos em 497 municípios. Na região da fronteira oeste e sul, em termos de tamanho populacional, oito dos municípios pesquisados são considerados de médio porte, de acordo com a classificação do IBGE. Os resultados iniciais apontam a um perfil de uma economia com a predominância da pecuária e da rizicultura, o que constitui um desafio à configuração de incentivos a um padrão diversificado de desenvolvimento regional.

**Palavras-chave:** município, perfil socioeconômico, fronteira, desenvolvimento regional.



## A ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS NO PERÍODO DA DITADURA MILITAR – BRASIL (1964 – 1985)

**Gyheniffer Fontella\***

**Taciane Moro\***

**Angela Quintanilha Gomes\*\***

### **Resumo**

O presente trabalho aborda o período ditatorial do regime militar no Brasil compreendido entre março de 1964 a 1985. Com base no método bibliográfico a pesquisa deu conta de materiais já publicados acerca das alterações que o regime definiu na área das Ciências Humanas. Nesse período surgiram, por parte do Estado, várias formas de repressão à sociedade moldando através do medo e da censura às manifestações contrárias à ditadura. Nesse contexto, o campo educacional sofreu alterações significativas, pois a educação focou basicamente no currículo voltado ao fornecimento de mão de obra, no qual o ensino público tomou caráter técnico. Dentro do controle político ideológico a área de Ciências Humanas foi a principal atingida, visto que as disciplinas de História e Geografia foram aglutinadas para a nova disciplina de Estudos Sociais, que focava os processos históricos sem reflexões aos fatos; e as disciplinas de Filosofia e Sociologia foram substituídas por Educação Moral e Cívica, com a intenção de consolidar o regime militar e despertar o respeito e amor à pátria. O regime militar utilizou a educação como ferramenta para retirar a possibilidade de reflexão crítica ao governo, oportunizando uma estabilidade à nova modalidade social e política vivida pelo país. Tais medidas alavancaram ainda mais as desigualdades sociais, visto que, os discentes da rede pública foram destinados a uma formação técnica e alienadora, bloqueando qualquer senso crítico dos cidadãos.

**Palavras-Chave:** Regime Militar; Disciplinas Ciências Humanas; Educação.



## O PERFIL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO EM ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE SÃO BORJA-RS.

**Angelo Antônio Rodrigues**  
**Yáscara M N Koga**  
**Evandro Ricardo Guindani**

### Resumo

O referido trabalho resultou de uma pesquisa que teve por objetivo investigar o perfil do professor na cidade de São Borja. Neste primeiro momento apresentamos o perfil docente de três escolas sendo elas: Colégio Estadual Getúlio Vargas, Escola Municipal de Ensino Fundamental Vicente Goulart e Instituto de Educação Pe Francisco Garcia. O recorte das escolas se justificou pelo fato das mesmas integrarem o Pibid. A metodologia consistiu na coleta de indicadores disponibilizados pelo Instituto Nacional de Pesquisa em Educação Anísio Teixeira - INEP (2010) tanto dos docentes: (esforço, formação, regularidade) como das escolas (Ideb, taxa de distorção, repetência e rendimento). Os dados foram analisados com base em autores que investigam o capital cultural, a função docente e realidade da educação básica tais como: Bourdieu (2010), Nóvoa (1992), Tardiff (2002) e Frigotto & Ciavatta (2003). Numa primeira análise buscamos demonstrar a relação entre o perfil docente e seu contexto de trabalho. Os resultados parciais apontam que das três escolas analisadas, a escola que possui a menor taxa de rendimento e aprovação é a escola onde a maioria do corpo docente possui menor número de alunos e leciona exclusivamente naquela escola. Essa referida escola também possui o menor índice de regularidade docente, ou seja, há uma menor permanência de professores nos últimos cinco anos (período de análise do Inep). O índice de adequação entre a área de formação e área de atuação docente é maior na escola que possui os melhores índices de aprovação e rendimento. Esses dados preliminares contribuem para uma problematização das políticas de formação docente em relação à qualidade do ensino na educação básica.

**Palavras-chaves:** IDEB; Educação Básica; São Borja.



## **A CULTURA INDÍGENA E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE RIOGRANDENSE: EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E ARQUEOLOGIA NAS ESCOLAS**

**Andreia Jussara Cardoso da Silva<sup>10</sup>**

**Viviane Pouey Vidal<sup>11</sup>**

### **RESUMO**

Nesta pesquisa, busca-se conhecer a influência da cultura indígena no processo de formação da identidade riograndense. Atualmente sabe-se da importância do legado cultural indígena na cultura gaúcha, como é possível observar na culinária, no churrasco, nas lendas, na poesia, na música, na cerâmica, no chimarrão, entre outros. Também será abordada a contribuição cultural dos indígenas reconhecidos na literatura especializada, como os pampeanos: Charrua e Minuano. Através da revisão bibliográfica é possível compreender que a partir das grandes fazendas de gado no Estado do Rio Grande do Sul, muitos dos indígenas foram trabalhar nelas como peões, levando consigo alguns elementos culturais como a boleadeira e o Chiripá, os quais contribuíram com a formação da indumentária gaúcha. As pedras de boleadeiras arqueológicas comumente encontradas por trabalhadores rurais nas áreas de campo aberto pertenceram as culturas indígenas pampeanas e foram utilizadas na guerra, na caça, no trabalho com o gado selvagem, nos jogos, etc. Como destaca Vidal (2009) durante a construção da identidade gaúcha, as bolas de boleadeiras foram adotadas como parte da indumentária, sendo utilizadas por longos períodos no trabalho com o gado selvagem. Na sociedade contemporânea com o gado domesticado, o artefato perdeu a sua função técnica, porém continua presente nos diferentes contextos sociais, como elemento simbólico e

<sup>10</sup> Acadêmica do III Semestre do curso Ciências Humanas. (andreia-poa09@hotmail.com). (Autora).

<sup>11</sup> Msc. em História com orientação em arqueóloga e Doutoranda em arqueologia na UNICEN-Buenos Aires. Professora Substituta do curso Ciências Humanas (poueyvidal@ibest.com.br) (Orientadora).

decorativo em lareiras, escritórios, museus e na indumentária gaúcha em períodos de festividades, como no desfile de 20 de setembro. Nesse sentido, a boleadeira tornou-se um patrimônio simbólico que remete as pessoas a memória dos indígenas que habitaram a região dos pampas. A temática de pesquisa é parte da proposta de educação patrimonial e arqueológica nas escolas do município de São Borja/RS. Através da continuidade da pesquisa busca-se difundir a importância da cultura indígena, construindo e fortalecendo o sentimento de pertencimento dos educandos com a história pré-colonial da região fronteira oeste.

**Palavras-chave:** Educação Patrimonial; Arqueologia; São Borja.



## UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL APLICADA NA VILA BELGA/SANTA MARIA,RS

**Cibele Stefano Saldanha**<sup>12</sup>

**Tuane Telles Rodrigues**<sup>13</sup>

**Leticia Ramires Corrêa**<sup>14</sup>

### RESUMO

A educação patrimonial é um método que contribui para desconstruir o censo comum de que o conhecimento está atrelado aos livros, às escolas, as universidades. Ela provoca para um resgate de saber, costumes e valores de uma determinada comunidade acerca de sua história, e de seus patrimônios culturais materiais ou imateriais. Este processo pode ser feito de forma coletiva, vindo a construir para uma conscientização e valorização acerca da história e seus bens materiais ainda existentes. Este trabalho vem com a intenção de suprir uma lacuna existente em relação aos métodos de ensino sobre patrimônio cultural, identidade, memória e pertencimento ao lugar. Com métodos que envolvam os alunos na construção do seu próprio conhecimento. Nesse sentido, busca-se tornar as aulas de geografia mais atrativas e mais dinâmicas, uma vez que recursos didáticos auxiliam para o envolvimento e apreensão dos alunos. Os objetivos do trabalho são discutir o conceito de educação patrimonial voltado ao ensino de geografia, desenvolver uma cartilha como recurso didático para ser utilizada em sala de aula pelo professor de geografia, objetivando contribuir na formação de uma consciência crítica a cerca do patrimônio histórico e cultural, verificar ao fim do projeto se cartilha enquanto material didático contribui para o ensino e aprendizagem do educando, para decidir qual tipo/forma de cartilha, foi feita uma pesquisa de outros tipos de cartilha já em circulação em outras cidades ou estados que estejam sendo aplicado em sala de aula como

---

<sup>1</sup>Graduanda do Curso de Geografia Licenciatura Plena: Departamento de Geociências da UFSM. E-mail: cyka\_stefanno@hotmail.com

<sup>2</sup>Graduanda do Curso de Geografia Licenciatura Plena: Departamento de Geociências da UFSM. E-mail: tuanytel@hotmail.com

<sup>3</sup>Graduanda do Curso de Geografia Licenciatura Plena: Departamento de Geociências da UFSM. E-mail: leticiacorreia@gmail.com

recurso didático. Depois, de tomada a decisão foi editada algumas cartilhas para ser apresentado a um grupo de professores, par que estes pudessem fazer críticas, e enviar sugestões para que a cartilha possa atingir o seu objetivo.

**Palavras-chaves:** Educação Patrimonial; Santa Maria; História.



## PROJETO IDEIAS EM DEBATE

**Fernanda Rohleder Bronzoni<sup>15</sup>**

**Emerson Ciocheta Roballo<sup>16</sup>**

**Rafael Brites Matoso<sup>17</sup>**

**Jatniel Mateus Bispo Zottis<sup>18</sup>**

### RESUMO

Debater temas contemporâneos polêmicos é uma das atividades que mais desperta o interesse dos adolescentes. Sendo assim, cabe às instituições escolares estimular tais discussões com a criação de espaços que possibilitem o conhecimento de tais temas a partir do intercâmbio de ideias entre os componentes da comunidade escolar. O objetivo do projeto é, portanto, desenvolver um grupo de estudos para a promoção de debates de temas atuais de interesse dos discentes. Trabalhando de forma interdisciplinar, os professores de ciências humanas inserem o ensino de suas matérias em questões polêmicas que estão em voga. Dessa forma, sob orientação dos docentes responsáveis pelo projeto, os discentes têm a oportunidade de pesquisar as temáticas abordadas e debatê-las com adequado embasamento teórico. O Ideias em Debate consiste em disponibilizar um espaço de diálogo e discussão sobre o um tema previamente proposto e definido pelos participantes. Com uma média de noventa participantes por encontro, o projeto consiste em um “comício de Ideias”. No início o tema é problematizado por, no máximo, três instigadores e, após, os participantes podem manifestar-se de acordo com seu entendimento. Este espaço de conversação contribui para que os discentes possam compreender os processos sociais e filosóficos constituidores da sua realidade e das identidades culturais. Da mesma forma, contribui para a formação de um cidadão político através do incentivo e desenvolvimento da criticidade e de uma percepção humanística fundamentada na singularidade e no respeito pelas diferenças étnicas, religiosas, políticas e sexuais. Tal projeto, portanto, é uma porta para a compreensão e reflexão da vida em sociedade. Com a possibilidade de vivenciar a construção de ideias coletivamente, os

<sup>15</sup> Discente do Curso Técnico em Informática Integrado, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Câmpus São Borja 97670-000, São Borja, RS E-mail: [febronzoni@gmail.com](mailto:febronzoni@gmail.com)

<sup>16</sup> Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Câmpus São Borja e coordenador do projeto Ideias em Debate, Licenciado em Geografia, Especialista em Metodologia do Ensino de Geografia, Mestre em Educação nas Ciências 97670-000, São Borja, RS E-mail: [emersom.roballo@ifarroupilha.edu.br](mailto:emersom.roballo@ifarroupilha.edu.br)

<sup>17</sup> Discente do Curso Técnico em Informática Integrado, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Câmpus São Borja 97670-000, São Borja, RS E-mail: [rafaelbritesmatoso@gmail.com](mailto:rafaelbritesmatoso@gmail.com)

<sup>18</sup> Discente do Curso Técnico em Informática Integrado, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Câmpus São Borja 97670-000, São Borja, RS E-mail: [zottisjatniel@gmail.com](mailto:zottisjatniel@gmail.com)

indivíduos exercitam a mente, tolerância, respeito e esculpem mais cautelosamente sua noção de liberdade.

**Palavras chaves:** Debate, Ideias, criticidade, interdisciplinaridade.



## OS VESTÍGIOS ARQUEOLÓGICOS DA REDUÇÃO JESUÍTICA DE SÃO BORJA: UMA PROPOSTA PARA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Matheus Furtado<sup>19</sup>  
Viviane Pouey Vidal<sup>20</sup>

### Resumo

A pesquisa dedica-se a conhecer e resgatar a história da Redução Jesuítica de São Francisco de Borja, que originária da Redução de Santo Tomé na Argentina e fundada pelo padre Francisco Garcia em 1682, foi a primeira dos sete povos das Missões a ser construída no Estado do Rio Grande do Sul. As fontes históricas indicam que em 1707 esta redução já contava com 2.814 habitantes, entretanto, as divergências políticas estabelecidas pelo Tratado de Madri de 1750 resultaram no declínio das reduções (Kern, 1994). Nesse sentido, o objetivo central da pesquisa é identificar os vestígios arqueológicos da Redução na região próxima da Praça da Matriz, observando a reutilização pela população dos blocos de pedra originários das ruínas como material construtivo durante a edificação dos casarões presentes na área. Além de divulgar a história indígena e missioneira do município, resgatando, fortalecendo e ressignificando o sentimento de identidade e memória cultural dos habitantes. A metodologia aplicada baseia-se na revisão bibliográfica de artigos, dissertações e teses dedicados a compreender a história das Reduções Jesuíticas, bem como a análise documental nos arquivos históricos do município. A pesquisa de campo é representada pelo método de prospecção arqueológica, buscando evidenciar e registrar a presença de vestígios na área central do município, utilizando como ferramenta o registro fotográfico. A pesquisa encontra-se em fase preliminar, no entanto, já foram evidenciados em alguns casarões a provável reutilização do material construtivo, assim como a presença na Praça da Matriz das pedras utilizadas na Redução, denominadas "Pedra Cupim". Em conjunto, revisões documentais e bibliográficas possibilitarão maior conhecimento e compreensão do contexto histórico da Redução em estudo. Ao longo da pesquisa, os resultados serão compartilhados com a comunidade acadêmica e sociedade são-borjense através de atividades de Educação Patrimonial nas Escolas, incentivando a preservação do legado cultural indígena Guarani e Jesuítico no município.

**Palavras-Chave:** Ruínas Jesuíticas, Arqueologia, História, Arquitetura

<sup>19</sup> Graduando em Ciências Humanas – Licenciatura da UNIPAMPA, Campus São Borja. E-mail: matheusfd@gmail.com.

<sup>20</sup> MSc em História e Doutoranda em Arqueologia UNICEN - Universidad Nacional da Província de Buenos Aires, Olavarría. Prof.<sup>a</sup> Substituta no Curso de Ciências Humanas - Licenciatura da UNIPAMPA, Campus São Borja. E-mail: vivianepouey@unipampa.edu.br. (Orientadora)



**MESA TEMÁTICA 01 – HISTÓRIA SABERES E PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS; ESTUDO DA HISTÓRIA DO HOMEM NO TEMPO;  
IDENTIDADE E MEMÓRIA.**



## O IMPACTO DO ATO INSTITUCIONAL Nº 5 RELATOS DAS PERSEGUIÇÕES POLÍTICAS EM SÃO BORJA

*“Dormia. A nossa Pátria mãe tão distraída sem perceber que era subtraída em tenebrosas transações.”* Chico Buarque de Hollanda

**Maria Nelci Torres Soares<sup>21</sup>**  
**Angela Quintanilha Gomes<sup>22</sup>**  
**Monique Soares Vieira<sup>23</sup>**

### RESUMO

O presente artigo tem como escopo realizar um resgate histórico acerca do período que marcou o enfraquecimento da trajetória democrática no Brasil, trazendo ao debate as experiências vivenciadas durante a instituição do Ato Institucional nº 5 no município de São Borja. O tipo de pesquisa foi a qualitativa que teve o intuito de desvendar as apreensões que os sujeitos entrevistados possuem sobre o AI 5, bem como conhecer as principais implicações desse Ato Institucional na vida social e política são-borjense. Foram realizadas duas entrevistas com sujeitos que vivenciaram o período de ditadura militar e que se opuseram a esse regime e, portanto, sofreram com as práticas opressoras de tal período. As entrevistas realizadas tiveram o objetivo de conhecer, por meio dos relatos dos sujeitos como fora o enfrentamento à violência institucional do período em voga e, como o AI 5 influenciou no embrutecimento da repressão. Para analisar os dados coletados na pesquisa, optou-se pela técnica de análise de conteúdo. A análise dos dados coletados permitiu apreender que o caminho para a construção de uma sociedade democrática requer um intenso movimento que transita pelos âmbitos político, social, cultural e econômico.

**Palavras Chave:** Ditadura Militar. Ato Institucional N. 5. Direitos Humanos.

### 1 INTRODUÇÃO

Na conjuntura atual, a consolidação dos direitos humanos encontra-se fundamentalmente interligada ao fortalecimento do Estado Democrático de Direito, sinalizando um constante desafio para a legitimação de um modelo político que tenha como

<sup>21</sup> Bacharel em Ciências Sociais - Ciência Política pela Universidade Federal do Pampa – Campus São Borja/RS. Email: (marianelcitorres@live.com)

<sup>22</sup> Doutora em Ciência Política. Professora do Curso de Ciências Sociais - Ciência Política da Universidade Federal do Pampa – Campus São Borja/RS. Email: (angelagomes@unipampa.edu.br)

<sup>23</sup> Doutora em Serviço Social. Professora do Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Pampa – Campus São Borja/RS. Email: (moniquevieira@unipampa.edu.br)

norte os princípios da liberdade em todas as suas manifestações - ideias, imprensa, opinião, associação -. Além disso, é de suma importância pontuar que a edificação de uma perspectiva de respeito aos direitos humanos também implica a transparência das decisões governamentais, envolvimento da sociedade na tomada de decisão, ampliação dos espaços democráticos para a participação social e, sobretudo, alargamento e efetivação de leis que conduzam à proteção dos direitos.

No Brasil, tal cenário para a construção dos direitos humanos foi interrompido com a instituição de um período ditatorial com a predominância de ideologias e posturas repressivas, em que a violência e a opressão materializaram-se por meio do controle e da punição. A sociedade brasileira, no período de ditadura militar (1964 -1985), teve como valores a hierarquia, a desigualdade, a ordem e a repressão. Tais valores provocaram, na população, duas principais reações, as quais sejam: a passividade e a resistência. De um lado, estavam os indivíduos que possuíam medo das práticas repressoras e refugiavam-se no silêncio dos apáticos, deixando-se dominar pela ideologia do terror, quando assim não eram contaminados pelas ideias autoritárias. Contribuindo desse modo, para a legitimação da ditadura militar no país.

Do outro lado, encontravam-se os “subversivos”, “vagabundos” “criminosos”, que se opunham à ditadura militar e construíram uma história de luta e oposição ao regime autoritário. Esses sujeitos sofreram a violência militar, sendo constantemente perseguidos, torturados, presos e mortos pela repressão. Contudo, ao resistirem escreveram uma história política diferente na defesa dos princípios consolidados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948: liberdade, igualdade, dignidade, direito à vida, dentre outros.

Nesse sentido a escolha pela temática, discutida neste trabalho, foi permeada pela apreensão acerca da importância do resgate histórico das violações aos direitos humanos que marcaram o período de ditadura militar no Brasil. Esse estudo busca romper com o silêncio sobre este período e chamar atenção que a democracia atual deve estar atenta para evitar retrocessos, pois retoma as posturas que incidiram para anulação da cidadania no país. Tais experiências, quando trazidas à luz do debate contemporâneo, alimentam a perspectiva de valorização da condição humana apontando os equívocos do passado.

Para a realização desse estudo, em 2012, foi elaborado o projeto de pesquisa intitulado “O Impacto do Ato Institucional N°5: Relatos das Perseguições Políticas em São Borja”, que teve como principal objetivo desvendar as repercussões do AI 5 no contexto sociopolítico do município. Essa pesquisa, portanto, buscou conhecer as principais implicações desse ato institucional na vida social e política são-borjense. Ainda no ano de 2012, foram realizadas

duas entrevistas com sujeitos que vivenciaram o período de ditadura militar e que se opuseram a esse regime e, portanto, sofreram com as práticas opressoras de tal período. As entrevistas realizadas bem como a análise documental nas atas de 1968 da Câmara Municipal de São Borja, tiveram o objetivo de conhecer como fora o enfrentamento à violência institucional e como o AI 5 influenciou no embrutecimento da repressão.

## **2 OS IMPACTOS DA DITADURA MILITAR EM SÃO BORJA: Os Relatos de Resistência à Repressão**

Os anos que seguem, após 1964, houve um recrudescimento de antigas práticas, encontradas no início da colonização portuguesa no Brasil, como: torturas, perseguições, desrespeito ao direito à privacidade, liberdade e dignidade, sob o pretenso lema da Segurança Nacional. Conforme Borges (2007, p. 28), a Doutrina de Segurança Nacional (DSN):

[...] é a manifestação de uma ideologia que repousa sobre uma concepção de guerra permanente e total entre o comunismo e os países ocidentais [...]. Em função disso toda a nação deve mobilizar-se integralmente para combater o comunismo. Promovendo a submissão das atividades da nação à sua política de segurança [...]. A DSN trabalha com o campo da conjuntura internacional, mas dentro do quadro da geopolítica. Distinguem-se na geopolítica as seguintes características básicas: o espaço político, a posição física, a segurança interna e externa e as viagens positivas da terra [...] . A DSN faz da luta política uma guerra interna, que não deixa espaço para negociações. A guerra interna é uma guerra total e permanente que atribui um forte papel aos aparelhos de segurança e informações que agem pela violência.

Nessa direção, realiza-se aqui um resgate histórico referente ao período que marcou o enfraquecimento da trajetória democrática no Brasil, trazendo ao debate as experiências vivenciadas durante a instituição do Ato Institucional nº5 no âmbito municipal. Primeiramente, discute-se por meio da análise documental realizada nas atas da Câmara Municipal de Vereadores, no ano de 1968, o contexto social e político do município de São Borja, apresentando como o legislativo percebeu e se posicionou diante o avanço da ditadura militar, bem como da instituição de tal ato. Outro ponto que será discorrido nesse capítulo, diz respeito à análise das narrativas dos sujeitos entrevistados, que relataram sobre as perseguições, prisões e torturas sofridas no contexto da ditadura na cidade.

A intencionalidade dessa análise é elucidar por meio das atas das reuniões legislativas e das narrativas dos dois entrevistados, a ditadura militar no município de São Borja, trazendo à luz fatos obscurecidos durante o regime autoritário de esfacelamento dos direitos. A análise

do contexto social e político, durante o período da ditadura militar, requer atenção aos principais métodos utilizados pelos governos na época para cooptação da sociedade e legitimação de suas bases, tanto no plano político, social ou econômico.

Um dos principais métodos, utilizados pelos militares para garantir a legitimidade de suas ações, foi à propagação da necessidade de garantir a segurança do país, que deveria então ser protegida pelas instituições repressivas, em especial, militar e policial contra o perigo impingido pelos terroristas, assim denominados os comunistas. Além disso, o controle das classes dominadas fora perversamente inclinado à tentativa de neutralização dos conflitos sociais. Contudo, salienta-se conforme a fala do sujeito A que na época da repressão no município de São Borja existia um movimento de resistência à ditadura militar *“os muros da cidade amanheceram pichados com ameaças de morte ao Comandante da Guarnição”*.

O entrevistado observa também que os atos de resistência eram duramente combatidos: *“eles mataram quatro pessoas [...] então eu posso me considerar um sortudo em ter sido denunciado, processado e não ter sido morto”* (SUJEITO A). A narrativa acima demonstra que a repressão era frequente, quando indivíduos se contrapunham aos métodos de controle e buscavam sob diversas formas expressar o descontentamento com o esfacelamento da orientação democrática na condução da política brasileira.

Salienta-se, diante da fala apresentada, que o controle ideológico nesse período, principalmente, na classe média, fazia com que o restante da sociedade não tivesse condições de pensar outra versão da realidade. Isso deriva, especialmente, pela falsa concepção de melhoria nos campos da educação, do trabalho, da economia, além, é claro de ter dificultado o acesso às informações de oposição que evidenciam a realidade perversa da ditadura militar. O trecho abaixo, retirado do Termo de Perguntas ao Indiciado do ano de 1969 em São Borja, revela como a repressão censurava as tentativas de mostrar a realidade que acontecia em plena ditadura militar:

Perguntado se anteriormente já respondeu algum inquérito sobre subversão, respondeu que não sabe se era Inquérito de Subversão, que fora chamado para esclarecimento. Perguntado qual o motivo desse chamado, respondeu que em virtude de lido um pequeno manual denominado “O Brasilino”. Perguntado por que insistia numa linguagem violenta contra as autoridades, tanto na Câmara como na rádio, respondeu que a linguagem não era violenta. Perguntado como explica a retirada de seu programa do ar, respondeu que findou o contrato com a emissora. Perguntado qual o caráter de seu programa levado ao ar pela referida rádio, respondeu que preconizava despertar o desenvolvimento. Perguntado como explica que grande parte da opinião pública de São Borja achava seu programa subversivo, respondeu que os interessados em chamá-lo de subversivo eram os contrários políticos [...] (TERMO DE PERGUNTAS AO INDICIADO, 1969, p. 78).

Considerando, a passagem acima, que evidencia como os agentes da ditadura militar manipulavam a realidade e utilizavam-se de todos os meios para disseminar sua concepção de homem e de mundo, ressalta-se a importância do conceito de ideologia. Nesse sentido, o conceito de ideologia não é fechado, possuindo, portanto, diversas apreensões, Eagleton (1991, p.16) considera como sendo “qualquer conjunto de crenças motivadas por interesses sociais, não podendo simplesmente representar as formas de pensamento dominantes em uma sociedade”. Para aprofundar um pouco mais a discussão sobre ideologia, recorre-se à filósofa Marilena Chauí (2004, p. 10), que afirma o seguinte:

Além de procurar fixar seu modo de sociabilidade através de instituições determinadas, os homens produzem ideias ou representações pelas quais procuram explicar e compreender sua própria vida individual, social, suas relações com a natureza e com o sobrenatural. Essas ideias ou representações, no entanto, tenderão a esconder dos homens o modo real como suas relações sociais foram produzidas e a origem das formas sociais de exploração econômica e de dominação política. Esse ocultamento da realidade social chama-se ideologia. Por seu intermédio, os homens legitimam as condições sociais de exploração e de dominação, fazendo com que pareçam verdadeiras e justas. Enfim, também é um aspecto fundamental da existência histórica dos homens a ação pela qual podem ou reproduzir as relações sociais existentes, ou transformá-las, seja de maneira radical (quando fazem uma revolução), seja de maneira parcial (quando fazem reformas).

Outra estratégia utilizada nesse período, para a disseminação da ideologia defendida pelos militares, diz respeito à imensa gama de proibições e da censura de livros, que foram considerados subversivos. Muitas vezes, a avaliação das obras não contemplava a leitura completa, os censores restringiam a comercialização apenas pelo título do livro, se avaliado como uma expressão contra governo vigente, simplesmente o proibiam. Além disso, havia forte censura e proibição “a música, filmes, peças de teatro, shows de televisão, novelas”<sup>24</sup> (OLIVEIRA, 2003, p. 18), o que expressava a tentativa de manipular a sociedade e ocultar as manifestações críticas e contrárias ao *regime do terror*. Com relação a isso, o entrevistado diz:

*A polícia encontrou na residência um livro sobre a vida de Che-Guevara e um exemplar do Jornal Comunista Novidade de Moscou, ambos editados em espanhol e considerados leitura subversiva. Eles encontraram esse material na casa desses indivíduos (SUJEITO A).*

---

<sup>24</sup> Algumas músicas que foram censuradas pela ditadura militar no Brasil: **Alegria, Alegria** (1967) de Caetano Veloso, **Pra não dizer que falei das flores** (1968) de Geraldo Vandré, **Cálice** (1973) de Chico Buarque, **O bêbado e o equilibrista** (1979) de Aldir Blanc e João Bosco e gravada por Elis Regina, **Mosca na sopa** (1973) de Raul Seixas, **É proibido proibir** (1968) de Caetano Veloso, **Apesar de você** (1970) de Chico Buarque, **Acender as velas** (1965) do sambista Zé Ketí, **Que as crianças cantem livres** (1973) de Taiguara, **Jorge Maravilha** (1974) de Chico Buarque, agora sob o pseudônimo de Julinho de Adelaide. Alguns filmes censurados: Terra em Transe (1967), O Bandido da Luz Vermelha (1968), Macunaíma (1969) e Como era gostoso o meu Francês (1970).

A narrativa apresentada sinaliza o que Carvalho (2009) vem ponderando em relação ao avanço da cidadania no Brasil, enquanto fenômeno histórico, apontando em seu estudo que a cidadania desdobra-se em três dimensões: direitos civis (direito à liberdade, à propriedade e à igualdade perante a lei); direitos políticos (direito à participação do cidadão no governo da sociedade – voto) e direitos sociais (direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde e à aposentadoria).

Nessa direção, Carvalho (2009) busca demonstrar que, no Brasil, não houve uma vinculação entre essas três dimensões. Assim, aponta-se que o direito à liberdade de pensamento e ao voto não garantiram outros direitos, por exemplo, à segurança e ao emprego. A agudização dos conflitos e das desigualdades sociais do país na conjuntura atual evidencia as afirmações de Carvalho (2009), que o sufrágio universal, não garantiu os direitos sociais bem como não viabilizaram na época da ditadura o direito à liberdade.

A análise documental na ata da reunião legislativa da Câmara Municipal de São Borja do ano de 1968 revela a indignação de alguns vereadores em relação à instituição do AI - 5, que marcou profundamente o cenário dos direitos políticos no Brasil, ao cercear a atuação do legislativo e ampliar a ação repressiva da polícia.

[...] afirmando que era com profundo pesar na hora do expediente da primeira reunião legislativa após a nação brasileira ser amordaçada, mais uma vez, pela arbitrariedade, pela força e pelo poder daqueles que cada vez entristecem mais o povo brasileiro da maneira como vem conduzindo os destinos da Pátria. Lembra o orador que alguém já disse que nenhum mandatário atualmente, até mesmo nos países socialistas, nos países comunistas, detém tanto poder nas mãos como o atual Presidente da República do Brasil. Nem mesmo no tempo dos imperadores romanos, estes tiveram em suas mãos tamanha força e tamanho poder, disse que registrava sua manifestação de repúdio a este ato que mais uma vez, vem amordaçando a liberdade do povo brasileiro, já temeroso e amedrontado e já sem ação [...] (ATA DA REUNIÃO EXTRAORDINÁRIA DO DIA 30 DE DEZEMBRO DE 1968, p. 395).

O trecho acima elucida o momento de perplexidade que os vereadores da oposição vivenciavam com o agravamento da repressão da ditadura militar. Doravante, evidencia-se no final do trecho, que a sociedade são-borjense encontrava-se temerosa, amedrontada e sem ação diante às atrocidades cometidas pelo governo militar. Tal texto revela, também, que nas reuniões legislativas havia aversão à ação política militar, ainda que possuíssem uma concepção equivocada dos preceitos comunistas, comumente disseminados como algo autoritário, como estratégia de inibir o seu alargamento na sociedade e na política brasileira.

Diferentemente do que ocorre no capitalismo, onde as desigualdades sociais são imensas, o socialismo é um modo de organização social no qual existe uma

distribuição equilibrada de riquezas e propriedades, com a finalidade de proporcionar a todos um modo de vida mais justo. Sabe-se que as desigualdades sociais já faziam com que os filósofos pensassem num meio de vida onde as pessoas tivessem situações de igualdade, tanto em seus direitos como em seus deveres; porém, não é possível fixarmos uma data certa para o início do comunismo ou do socialismo na história da humanidade. Podemos, contudo, afirmar que ele adquiriu maior evidência na Europa, mais precisamente em algumas sociedades de Paris, após o ano de 1840 (Comuna de Paris). Na visão do pensador e idealizador do socialismo, Karl Marx, este sistema visa a queda da classe burguesa que lucra com o proletariado desde o momento em que o contrata para trabalhar em suas empresas até a hora de receber o retorno do dinheiro que lhe pagou por seu trabalho. Segundo ele, somente com a queda da burguesia é que seria possível a ascensão dos trabalhadores (AZAZIEL; LOUREIRO, 2009, p. 27).

O golpe de 1964 concedeu aos militares um imenso poder, Borges & Norder (2007), consideram que foram inúmeras as práticas tomadas com violência e tortura contra as pessoas, que se mostravam detentoras de uma conduta negativa em relação ao regime. Nesse sentido, em nome da “segurança nacional” e do combate à “subversão comunista”, milhares de pessoas foram torturadas e mortas. Muitas delas, desapareceram sem deixar rastros e notícias, os militares utilizaram muitos meios para que esta repressão militar atingisse o seu objetivo. Exemplo disso traduz-se no seguinte trecho:

A tortura foi indiscriminadamente aplicada no Brasil, indiferente a idade, sexo ou situação moral, física e psicológica em que se encontravam as pessoas suspeitas de atividades subversivas. Não se tratava apenas de produzir, no corpo da vítima, uma dor que a fizesse entrar em conflito com o próprio espírito e pronunciar o discurso que, ao favorecer o desempenho do sistema repressivo, significasse sua sentença condenatória. Justificada pela urgência de se obter informações, a tortura visava imprimir à vítima a destruição moral pela ruptura dos limites emocionais que se assentavam sobre relações afetivas de parentesco. Assim crianças foram sacrificadas diante dos pais, mulheres grávidas tiveram seus filhos abortados, esposas sofreram para incriminar seus maridos (ARNS, 1985, p. 43).

Não raro, às vítimas eram mortas durante a tortura, Borges & Norder (2007) apontam que médicos legistas forneciam laudos falsos que ocultavam as marcas das torturas. Também justificavam as mortes como sendo de causas naturais ou por atropelamentos, suicídios e mortes em tiroteios. Além disso, os autores afirmam que muitas pessoas foram sepultadas anonimamente, e até hoje familiares não sabem o que aconteceu com os corpos das vítimas.

A finalidade desta ocultação era de evitar que os familiares constatassem as marcas das torturas praticadas. Borges & Norder (2007) apontam que o AI-5 surgiu para dar todo o poder que o presidente precisava para aumentar a repressão e tornar impossível, qualquer oposição ao governo, e pouco depois fechou o Congresso por tempo indeterminado. No que diz respeito à instituição do AI5 em 1968, os vereadores do município de São Borja, referiam o seguinte:

[...] A ARENA com assento nessa casa, esteja ausente por se sentir envergonhada pela edição do AI5. Falando sobre a edição do AI5 pela Presidência da República disse o vereador, que em ocasiões anteriores nesta mesma Tribuna e quando da última campanha eleitoral, já afirmava que a democracia estava castrada e que a Constituição Brasileira só valeria enquanto atendessem a vontade do governo, que com a edição do AI5 está confirmada sua previsão que a liberdade era condicionada (ATA DA REUNIÃO EXTRAORDINÁRIA DO DIA 30 DE DEZEMBRO DE 1968, p. 395).

Os trechos das atas das reuniões legislativas demonstram o processo destrutivo dos direitos que a ditadura militar, especialmente, com o AI5, implicaram no cenário brasileiro. Observa-se em um dos fragmentos da ata a referência à Constituição Federal de 1967, em que o sujeito reflete que as alterações nesse instrumento legal aconteciam de forma intransigente por interesse estrito, da ditadura militar. Assim, Luca (2008, p.469) refere que no Brasil historicamente os “direitos não são apreendidos como resultado da ação política, mas enquanto favor ou dádiva recebida, típica do clientelismo, revigorando a superposição entre o público e o privado”.

Outro ponto a ser considerado, diz respeito, a “*liberdade condicionada*”, que distancia da liberdade como possibilidade objetiva, como refere Chauí (2004, p. 331), “a liberdade é um ato de decisão e escolha entre vários possíveis, todavia não se trata da liberdade de querer alguma coisa e sim de fazer alguma coisa”. Uma vez negados os direitos ao homem, a liberdade é abstraída como uma possibilidade objetiva, pois é ceifada a possibilidade de oposição, de refletir ou mesmo de propor outra direção.

Ainda, em relação a liberdade, observa-se no trecho da Ata da Reunião de 1968, a seguinte passagem “*um povo sem liberdade, sem democracia, sem garantias e sem direito é um povo que não tem pátria*”, na qual faz explícita menção aos atributos que, constituíram uma perspectiva do anti-direito, da suspensão da cidadania, do exacerbamento do individual ao coletivo e da violação a garantia dos direitos fundamentais. Além disso:

[...] expressou que com a entrada do ano novo desejava votos que nas atividades políticas tenham a necessária liberdade em defesa de seus ideais, observou que esperava que o povo são-borjense tivesse outro fim, que não o atual, porque um povo sem liberdade, sem democracia, sem garantias e sem direito é um povo que não tem pátria. Disse que desejava, isto sim, que o ano de 1969, seja o ano de reencontro da família brasileira com seus verdadeiros destinos. Seja o ano da volta da democracia, dos princípios cristãos e do desaparecimento do ódio que foi semeado nesta pátria de 1964 para cá. Afirmou que 1969 seja o túmulo para os Atos como o levou ao AI5 e que o próximo ano seja o término das medidas de exceção e que seja o início de uma nova caminhada de alegria (ATA DA REUNIÃO EXTRAORDINÁRIA DO DIA 30 DE DEZEMBRO DE 1968, p. 398).

A negação desses direitos, vez ou outra no Brasil, sustenta a tese de Carvalho (2009) ao referir que historicamente neste país o que se tem presenciado é uma cidadania inconclusa, verificada pela ausência de liberdade política e pelo paternalismo social. O descumprimento das garantias constitucionais bem como a desconfiança em relação aos canais institucionais da política e segurança nacional, revela o sentimento de injustiça e imobilidade dos sujeitos políticos diante do agravamento das medidas repressivas. Outro ponto revelado pela análise da ata da reunião legislativa do ano 1968, diz respeito, ao descontentamento do partido de oposição à ARENA, após a criação do AI - 5. O trecho faz referência a ausência dos representantes da ARENA à reunião legislativa pós-AI5:

[...] disse ainda o orador que a bancada da ARENA<sup>25</sup> não compareceu nesta reunião por medo ao ato institucional, por vergonha ao ato institucional nº 5, não vieram porque não consideram esta casa por entenderem que o poder deve emanar da força e da prepotência e não da vontade popular e esta casa representa o povo são-borjense [...] (*referindo-se aos vereadores da ARENA*) afirma: vão continuar não porque o povo lhe tenha outorgado esse poder através de uma vitória, mas vai continuar pelo mesmo método que usam a ARENA neste governo: vai continuar pela força, vai continuar imposto, disse ter certeza que esta casa será mutilada em sua liberdade. Esta casa não continuará com a maioria que o povo são-borjense lhe deu para que continue na intervenção ao arbitrário, ao anti-democrático, aquele que deseja governar com a força contra a vontade do povo são-borjense e contra a liberdade e a democracia (ATA DA REUNIÃO EXTRAORDINÁRIA DO DIA 30 DE DEZEMBRO DE 1968, p. 399).

O trecho da ata elucida o contexto político da ditadura militar, ao mencionar o uso da força, a mutilação da liberdade, a intervenção arbitrária e anti-democrática do regime político então vigente. Souza Junior (2002, p. 95), define regime político “como a encarnação concreta da ordem política, em seu dinamismo, e segundo determinados princípios de organização referentemente às relações entre a comunidade e o poder”. Nesse sentido, o regime político seria uma forma de organizar o poder por meio da sua institucionalização, em que preza-se pelo coletivo em detrimento do individual e particular.

No regime autoritário, como foi a ditadura militar no Brasil, Wesp (2009) aponta que o poder não se funda em todos os setores intermediários da sociedade, mas principalmente na

---

25 Segundo Fausto (2008), a Aliança Renovadora Nacional (ARENA) foi um partido político brasileiro criado em 1965 com o objetivo de dar sustentação política ao governo militar instituído a partir do Golpe Militar de 1964. A Arena foi um partido político predominantemente conservador, sua criação se deu em decorrência do Ato Institucional nº2, de 27 de outubro de 1965, e do Ato Complementar nº 4, de 20 de novembro de 1965, decretados pelo regime militar, os quais terminaram com o pluripartidarismo no Brasil e extinguiram os 13 partidos políticos legalizados existentes no Brasil. Determinaram, assim a implantação do bipartidarismo no Brasil.

tecnoburocracia civil e militar (administração pública), a qual, por isso, adquire poder estratégico decisivo por ser a área de execução das determinações políticas.

Os autores Barbosa Filho & Stockler (1991) ressaltam que no governo Médici houve uma forte repressão aos trabalhadores e estudantes, obstaculizando a organização política dos movimentos sociais e políticos contrários à ditadura militar. Com a supressão dos direitos políticos durante o golpe militar e pela ausência da democracia, tornaram-se constantes as perseguições aos opositores do regime. Nesse sentido, aconteceu em São Borja como vinha acontecendo no restante do país diversas perseguições políticas, que resultaram em prisões, torturas, mortes e desaparecimentos.

Em ambos os sujeitos entrevistados, observa-se a presença da utilização da tortura como forma para obtenção de depoimentos das vítimas bem como prisões arbitrárias, como será exposto no decorrer deste capítulo. O município de São Borja teve importante posição estratégica tanta para os perseguidos políticos que puderam em um primeiro momento exilar-se na Argentina e após no Uruguai quanto para os militares, quando as ditaduras no Mercosul afinam-se e montam uma imensa barreira repressora nos países que compunham o bloco econômico. Dentre os questionamentos levantados aos entrevistados perguntou-se como se dera a perseguição política após a instituição do AI5:

*Eu fui preso no ônibus pelo Capitão Tuiuti e por um sargento que estava com ele. Eu estava em um ônibus, ele fizeram o ônibus parar, me desceram e me deram voz de prisão, me prenderam, me colocaram em um fusca, me levaram pro bairro do Passo em um posto da polícia que tinha lá. Lá tava o Sargento Juvenal, o Delegado de Polícia e mais dois praças que serviam lá. Lá eu fiquei 2 dias dentro de um quarto com eles me instigando para que eu confessasse o que eu sabia da ditadura. Eu não sei de nada, não tenho o que confessar para os senhores, aí então eles insistiram mais 2 dias e me tiraram de lá. Me levaram para o quartel, lá eu fiquei preso mais 4 dias sem eles tocar a mão em mim, depois me tiraram e me levaram para as baias do 2º Esquadrão, onde fui torturado (SUJEITO B).*

De acordo com os sujeitos entrevistados as motivações para as constantes perseguições políticas aconteciam, principalmente, pela questão ideológica de oposição ao regime militar. As discussões em grupo aconteciam no escritório de um advogado em São Borja, que posteriormente foi preso, exilou-se no Uruguai para fugir da repressão que se agravava com a publicação do AI 5. A narrativa abaixo elucida como a repressão e a censura durante a ditadura militar agia após identificar programas de rádios avaliados como subversivos:

*[...] desse grupo que se constitui e se comporta como uma verdadeira célula comunista, criador do programa radiofônico com uma linguagem violenta e*

*injuriosa, provocante e ofensiva em relação as autoridades constituídas e a Revolução de 31 de março. Razão pela qual o referido programa terminou após pouco tempo de vida e eles realmente mandaram fechar (SUJEITO A).*

Nesse sentido, ressalta-se que a ditadura militar foi um período caracterizado pela impossibilidade do exercício da cidadania plena que é balizada pela efetivação dos direitos (civis, políticos e sociais). Além disso, esse período histórico é marcado pela exclusão econômica do setor popular e pelo avanço de um capitalismo tardio e dependente às grandes potências mundiais da economia, bem como pelo aprofundamento da despolitização dos assuntos sociais, os quais passariam a ser tratados apenas como questões técnicas. Os sujeitos entrevistados, quando questionados sobre suas experiências com a prisão e tortura, verbalizaram que:

*Era uns três caras que me sequestraram e saltaram em cima de mim, aí eles me bateram no olho direito. Eu não sabia quem era que tinha me sequestrado tava tudo encapuzado [...] A primeira vez que eu escapei da morte foi quando eu fugi e a segunda vez foi quando eu me entreguei. Um paradoxo, mas na realidade, eu ia morrer lá no Uruguai, tava continentalizado a repressão. Na frente o abismo atrás os lobos. O dilema era inescapável, então eu preferi me entregar aqui para os brasileiros, lá era mais fácil me matar (SUJEITO A).*

*Foi tudo aqui em São Borja, me colocaram no pau de arara, depois me tiraram e me afogaram num tonel de água que tinha, me deixaram meio moribundo e depois me tiraram dali e me levaram para um açude que existe até hoje nos fundo do 2º RC MEC e lá fui atado nas cordas, nos braços com as mãos para trás e as pernas, eles ficaram com uma parte de corda, aí eles me jogavam na água, eu saí a primeira vez consciente de lá, na segunda vez que eles me jogaram eu já estava inconsciente, quando fui me dar conta, já na enfermaria. Eu fiquei assim uns 15 dias preso [...] na delegacia eu recebi só água, comida não, tinha certeza que iam me matar [...] quando eu tava no pau de arara eles me deram uma paulada no joelho, aí me cresceu o joelho e até hoje eu tenho dificuldade para caminhar, por isso, tem dias que estou bem e dias que estou muito ruim com dor, quando me ataca a dor generaliza por todo o corpo, em consequência desse golpe que me deram. Esse golpe no joelho eu lembro que tava no pau de arara, mas os ferimentos no corpo, esses eu só percebi depois que comecei a raciocinar, porque eu tava muito mal [...] lembro que tavam me costurando depois na enfermaria, porque decerto eu tinha desmaiado [...] (SUJEITO B).*

As narrativas dos sujeitos entrevistados revelam que as torturas eram infligidas, não raro, sem o conhecimento das vítimas sobre qual seria a acusação, como evidencia a fala do Sujeito B “*eu não sabia quais eram os documentos que eles me pediam*”. Segundo Gaspari (2009) a tortura durante a ditadura militar foi um instrumento extremo de coerção e extermínio, recurso naturalizado pelas práticas de repressão política, em que o Ato Institucional nº 5 libertou das amarras da legalidade. Outra questão levantada durante a

entrevista com os sujeitos, diz respeito sobre a percepção que eles possuem acerca das experiências vivenciadas no contexto da ditadura militar. Nesse caso, eles afirmaram:

*[...] uma falta de moral de uma pessoa, covardia, porque eu acho que não é justo pegar uma pessoa e sair batendo, sem ter certeza do que ela tá fazendo. Eles tavam cumprindo uma ordem de alguém que se sentia feliz em ver uma pessoa sendo massacrada (SUJEITO B).*

O Estado brasileiro desde 1995 com a instituição da Lei 9.140/95 que sinalizou o reconhecimento, pelo Estado de sua responsabilidade na morte de opositores políticos durante a ditadura militar, vem buscando a solução para os casos de desaparecimentos e mortes durante os anos de 1961 a 1988. Além disso, em 2012 com a instituição da Comissão da Verdade o Estado brasileiro novamente vem buscando investigar os crimes políticos e indenizar as vítimas das inúmeras violações aos direitos humanos. Nesse sentido, questionou-se aos entrevistados qual seria sua percepção sobre a responsabilização do Estado pela indenização às vítimas e suas famílias bem como pela penalização aos agentes causadores da violência.

*[...] dei uma procuração para ele que se prontificou a procurar os meus direitos quando deram anistia que houve aquela história de indenizar as pessoas e como eu já havia sido torturado, já tinha sofrido aquilo que eu não esperava na vida, que nem do meu pai eu nunca apanhei dessa forma, fui apanhar depois de homem, com 05 filhos, então isso aí é uma marca que fere a gente, nunca mais vai sair de dentro de mim [...] Eu recebi a indenização que não queria receber, porque não queria ter passado por tudo aquilo que passei (SUJEITO B).*

A narrativa acima elucida uma realidade que vem se evidenciando no que se refere aos processos que se acumulam do período de repressão militar no país: indenização financeira às vítimas e suas famílias, a morosidade, ou ainda, ausência de uma responsabilização aos agentes da violência. Salienta-se, nessa direção, que durante o regime autoritário milhares de brasileiros foram mortos e torturados pela polícia nesse período, sendo que a sociedade brasileira sofre até os dias atuais com os reflexos dessa violência, uma vez que centenas de famílias anseiam por respostas sobre o que de fato aconteceu com seus filhos e filhas, esposos e esposas, pais, avós e amigos que desapareceram ou foram mortos durante a ditadura militar.

Os sobreviventes desse período carregam até hoje as marcas da violência impingidas pelo Estado autoritário, como evidencia o laudo médico referente às torturas sofridas durante a ditadura militar por um dos entrevistados: “apresentando sequelas físicas e psicológicas, consequentes às torturas sofridas na prisão, onde se encontrava preso, como perseguido político” (TERMO de AUTUAÇÃO, 2002, p. 60).

Nesse sentido, ressalta-se que a construção da cidadania não se resume somente a instituição formal dos direitos, é necessário que os direitos e deveres se materializem no cotidiano do povo. A participação nos processos democráticos não se restringe apenas ao voto, carece do envolvimento da população nas decisões políticas, sejam elas favorecedoras ou de oposição ao Estado. Assim, o espaço público deve balizar a promoção e a proteção dos direitos fundamentais ao homem, para que as experiências da ditadura militar não ressurgam e novamente prive milhares de brasileiros e brasileiras do gozo da cidadania plena e de viver em uma sociedade livre e democrática.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O caminho percorrido nesse estudo acerca das perseguições políticas que aconteceram no município de São Borja durante a ditadura militar, em especial, após a instituição do AI 5, no ano de 1968, buscou incitar uma reflexão sobre a importância de resgatar as experiências das violações dos direitos humanos nesse período histórico da política brasileira. O desvendamento das perseguições políticas em São Borja contribui para a discussão das múltiplas formas de violações aos direitos humanos, imprescindivelmente, para o enfrentamento a esses crimes políticos.

Desde 1948, após a Declaração Universal dos Direitos Humanos os Estados Nacionais assumiram o compromisso de atuar contra todas as formas de violações aos direitos do homem, contudo, esse instrumento legal, não fora suficiente para evitar a instauração da ditadura militar no Brasil. Revisitar a história é traçar o caminho em que os fenômenos que irão influenciar no desenvolvimento das relações sociais, políticas e econômicas se edificam.

O presente artigo buscou por meio da análise documental nas atas das reuniões legislativas da Câmara Municipal de São Borja no ano de 1968 e da realização das entrevistas com sujeitos que sofreram a repressão militar desvendar as repercussões das medidas do AI 5. Com esse estudo, evidencia-se que diante das diversas formas de obstaculizar a democracia, muitos sujeitos políticos em São Borja lutaram para que as tentativas anti-democráticas não encontrassem solo fértil no cenário político municipal. Ressalta-se que, dentre as várias adversidades e imposições da repressão o legislativo são-borjense não paralisou suas atividades mantendo-se convicto à perspectiva de garantia de direitos.

Além disso, o estudo buscou contribuir com a discussão em torno das violações aos direitos humanos que aconteceram durante a Ditadura Militar, buscando assim conhecer a história para a consolidação do respeito aos direitos fundamentais do ser humano. Nesse

sentido, salienta-se que a importância da dimensão social da memória nos estudos sobre os direitos e as expressões de violação, buscando-se com isso reconstruir o contexto social e político dos acontecimentos históricos que constituem elementos para a formação da identidade de uma sociedade.

No Brasil, desde 16 de maio de 2012, após a instituição da Comissão da Verdade, que visa investigar as violações aos direitos humanos ocorridas entre os anos de 1964 a 1988 pelo Estado, o país assume compromisso de contribuir com as instâncias do poder público para a apuração dos crimes políticos: torturas, prisões, desaparecimentos e perseguições.

Ressalta-se que, as comissões de verdade nos países que instituem esse mecanismo, não possuem o encargo de construir a verdade por meio dos diversos testemunhos – vítimas e acusados -, mas sim de balizar a apreensão dos acontecimentos que fizeram parte do processo histórico da sociedade. Nessa direção, a Comissão da Verdade sinaliza o resgate da história das violações dos direitos humanos no país, que não foram esclarecidos de forma significativa.

Ainda, que representem importantes mecanismos para a proteção dos direitos, tanto a Comissão, bem como a instituição da Constituição Federal de 1988, não pode inferir que a defesa dos direitos do homem já tenha criado raízes profundas na sociedade brasileira. As relações sociais no contexto brasileiro foram sendo historicamente marcadas pela exclusão da participação popular nos processos de tomada de decisão. A análise dos dados coletados permitiu apreender que a ditadura militar no contexto municipal, incidiu de forma a incitar pequenos movimentos de resistência, contudo, com pouca significância para o combate com maior impacto e confrontações.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível recorrer aos estudos de Carvalho (2009) que busca revelar que a garantia de direitos civis e políticos no Brasil estiveram e, ainda, estão longe de representar uma resolução dos muitos problemas sociais. Em síntese, salientamos a importância da articulação entre as três dimensões dos direitos (civis, políticos e sociais) para a efetivação real da democracia, bem como a construção de uma nova cultura, uma cultura do direito e da participação social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNS, Dom Paulo Evaristo. Brasil: nunca mais. Petrópolis: Vozes, 1985.

AZAZIEIL Marcus; LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Dialética de Marx, Pós-Modernismo Ambientalista e Transição ao Socialismo**. Disponível em: <<http://www.revista-theomai.unq.edu.ar/numero20/ArtAzaziel.pdf>> Acesso em : 22 março de 2013.

BARBOSA FILHO, Milton Benedito; STOCKLER, Maria Luiza S. **História do Brasil**. 6º ed. São Paulo: Scipione, 1991.

BORGES, Adriana Cristina; NORDER, Luiz Antônio Cabello. **Tortura e violência por motivos políticos no regime militar no Brasil**. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos/anais/AdrianaCBorges>>. Acesso em: 25 de abril de 2013.

CARVALHO, Jose Murilo de. **Cidadania no Brasil um longo caminho**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2004.

EAGLETON, Terry. **Ideologia: Uma introdução**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Editora Boitempo, 1991.

FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2008.

GASPARI, Elio. . **A Ditadura Escancarada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LUCA, Tania Regina de. Trabalhadores. IN: PINSKY, Jaime. **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2008.

PADROS, Enrique Serra. **As ditaduras de segurança nacional: Brasil e Conesul**. Porto Alegre: CORAG, 2006.

OLIVEIRA, S. **História da Mídia na Ditadura Militar**. Disponível em: <<http://www.historiadigital.org/historia-do-brasil/brasil-republica/ditadura-militar/10-musicas-de-protesto-a-ditadura-militar.2003/>> Acesso em: 22 de março de 2013.

RIO GRANDE DO SUL. **Termo de Autuação**. Requerimento de Anistia. Ministério de Justiça – Comissão de Anistia, 2002.

SÃO BORJA. **ATA DA REUNIÃO EXTRAORDINÁRIA DO DIA 30 DE DEZEMBRO DE 1968**. Câmara Municipal de Vereadores de São Borja, 1968.

SOUZA Jr, Cesar Saldanha. **Consenso e Constitucionalismo no Brasil**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2002.

WESP, Mateus. **Regime Democrático, Regime Autoritário e a Revolução de 1964**. Disponível em: <[http://www3.pucrs.br/pucrs/files/uni/poa/direito/graduacao/tcc/tcc2/mateus\\_wesp.pdf](http://www3.pucrs.br/pucrs/files/uni/poa/direito/graduacao/tcc/tcc2/mateus_wesp.pdf)> Acesso em: 24 de abril de 2013.



## **UMA REFLEXÃO ACERCA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA<sup>26</sup> NO CONTEXTO ESCOLAR: os resultados positivos da integração entre universidade e educação básica<sup>27</sup>**

**José Luciano Gattiboni Vasques<sup>28</sup>**

**Andréia Balbuena de Miranda<sup>29</sup>**

**Evandro Ricardo Guindani<sup>30</sup>**

### **RESUMO**

Este artigo apresenta uma experiência metodológica utilizada por um grupo de alunos do Curso de Ciências Humanas – Licenciatura da Unipampa, campus de São Borja, vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). O objetivo do trabalho consiste em demonstrar a importância de se construir uma metodologia de ensino ancorada no contexto escolar, mais especificamente na realidade do aluno. A metodologia utilizada contemplou inicialmente uma reflexão teórica fundada em princípios da educação popular seguida de uma pesquisa sócio antropológica e elaboração de uma estratégia de ensino a partir da educação patrimonial. A atividade foi desenvolvida no Instituto Estadual Padre Francisco Garcia, de São Borja-RS, mais especificamente com os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. Os resultados demonstram que o Pibid vem cumprindo seu papel de proporcionar uma reflexão crítica sobre a docência aliando teoria e prática no contexto educacional.

**Palavras-chave:** Pibid; Universidade; Educação Básica.

<sup>26</sup> O Pibid é um programa do Governo Federal promovido pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que dentre seus objetivos busca inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

<sup>27</sup> Este trabalho é financiado pelo Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – (Pibid/CAPES)

<sup>28</sup> Professor de História do Instituto Estadual Pe Francisco Garcia – São Borja-RS. Bolsista Supervisor do Pibid (Sub-Projeto História) na Unipampa – Campus de São Borja

<sup>29</sup> Acadêmica do Curso de Ciências Humanas – Licenciatura e Bolsista de Iniciação à Docência do Pibid (Sub-Projeto História) na Unipampa – Campus de São Borja

<sup>30</sup> Professor do Curso de Ciências Humanas – Licenciatura da Universidade Federal do Pampa – Campus São Borja-RS. Coordenador de Área do Pibid (Sub-projeto História).

## **1. Introdução**

Este trabalho tem por objetivo demonstrar uma reflexão sobre a importância da parceria entre o Curso de Ciências Humanas – Licenciatura da Universidade Federal do Pampa e a rede de educação básica da cidade de São Borja-RS. Parceria esta realizada por meio do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid, promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Neste trabalho delimitaremos nossa análise no Instituto Estadual Padre Francisco Garcia (IEPFG), mais especificamente às atividades desenvolvidas pelos bolsistas do Pibid com os alunos do 7º ano do ensino fundamental.

O texto divide-se em três momentos. Num primeiro momento apresentaremos a instituição de ensino em questão, o Instituto Estadual Padre Francisco Garcia (IEPFG) e o Pibid vinculado à Unipampa, Campus de São Borja. Num segundo momento apresentaremos a metodologia de trabalho desenvolvida pelos bolsistas do Pibid no IEPFG, que se deu por meio de duas etapas: a pesquisa sócio antropológica e as atividades desenvolvidas com os alunos dentro da temática educação patrimonial.

### **O Instituto Estadual Padre Francisco Garcia (IEPFG)**

O contexto sócio educacional deve proporcionar um local de aprendizagem agradável e acolhedor, no qual alunos e professores se relacionem em um espaço de interação entre os vários saberes, onde todos tem algo a aprender e a ensinar. O Instituto Estadual Padre Francisco Garcia (IEPFG) está localizado em uma comunidade que atende diversas classes sociais, sendo a maioria de classe baixa e média. Fundado em 1973 passando por diversas mudanças em sua estrutura organizacional e curricular, inicialmente oferecia apenas o ensino fundamental. Ao longo do tempo foi implantado o ensino médio, passando este por várias adaptações curriculares, como o ensino médio politécnico e o ensino fundamental integral. Enquanto infraestrutura o Instituto conta com três prédios, com uma área bastante ampla e se encontra em boas condições para receber os alunos, o pátio é composto de um saguão e uma grande área ao ar livre, com bancos distribuídos em lugares variados no interior da escola, um

ginásio coberto onde os alunos fazem as atividades de educação física. Neste ano de 2015 o IEPFG conta com 1062 alunos.

No que tange aos indicadores educacionais referentes ao ensino fundamental do IEPFG (INEP, 2015), o último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) registrado foi de 3,5, referente a 2011, ultrapassando a meta de 3,3, estipulada pelo Ministério da Educação. A taxa de aprovação média referente ao ano de 2013 foi de 81,6, e a taxa de distorção idade-série, ficou na casa de 37,3. Das onze escolas estaduais da cidade de São Borja, o IEPFG ficou entre as cinco instituições com melhor desempenho no IDEB.

### **O Pibid da Unipampa no IEPFG**

O Pibid vinculado ao Curso de Ciências Humanas – Licenciatura da Unipampa, campus de São Borja iniciou suas atividades no IEPFG no mês de março de 2014<sup>31</sup>. Ao todo são dez acadêmicos, bolsistas de iniciação à docência e dois professores de História que atuam como bolsistas supervisores. A atividade é acompanhada por dois coordenadores do Pibid, professores doutores licenciados vinculados à Unipampa.

Antes de iniciar as atividades na escola, o grupo de bolsistas estudou e realizou seminários em torno de autores que refletem sobre a educação crítica e popular, tais como: Barberá (2004); Freire (2011); Nidelcoff (1975); Moraes (2012); Wanderley (2010); Zitkoski (2010). Subsidiados teoricamente, os bolsistas iniciaram suas atividades no IEPFG, por meio da pesquisa sócio antropológica, realizando uma investigação sobre o cotidiano escolar quanto à estrutura administrativa, organizacional, a questão do currículo, e o perfil docente. Nesta primeira etapa os bolsistas entraram em contato com o Projeto Político Pedagógico da Escola e com todos os setores que compõe a comunidade escolar. Analisaram também os conteúdos trabalhados no ensino fundamental e médio nos componentes curriculares da área de ciências humanas. Num segundo momento realizaram entrevista com professores para analisar e compreender a realidade da docência na educação básica. Após realizar a

---

<sup>31</sup> As atividades do Pibid na Unipampa São Borja iniciaram em março de 2014. Inicialmente o grupo é composto por 36 bolsistas, sendo 30 acadêmicos de iniciação à docência (ID), seis professores de educação básica atuando como bolsistas supervisores nas escolas e dois bolsistas coordenadores vinculados ao Curso de Ciências Humanas – Licenciatura, sendo eles os Professores Edson Paniagua e Evandro Guindani. As escolas onde o projeto é executado são: Instituto de Educação Pe Francisco Garcia; Colégio Estadual Getúlio Vargas e Escola Municipal de Ensino Fundamental Vicente Goulart

compreensão da realidade escolar, do aluno e da comunidade, juntamente com os professores (bolsistas supervisores) e coordenadores, os bolsistas de iniciação à docência planejaram as atividades a serem desenvolvidas em sala com os alunos. O tema central da atividade foi educação patrimonial, e foram desenvolvidas diversas práticas com o objetivo de refletir sobre a cultura e o patrimônio da cidade e região.

Neste trabalho apresentaremos alguns resultados das atividades desenvolvidas dentro Pibid no IEPFG. A primeira atividade como dita anteriormente consistiu na realização da compreensão da realidade escolar por meio da pesquisa sócio antropológica. Para Nidelcoff (1975) entender e tomar consciência dos problemas de nossa época, como as pessoas vivem e assumir um compromisso diante dessa realidade são também papel da escola. A segunda atividade consistiu na aplicação de uma metodologia de trabalho fundamentada nos resultados apontados pela pesquisa sócio antropológica. Neste primeiro momento apresentaremos a referida pesquisa e em seguida a atividade desenvolvida com os alunos, proveniente desta análise da realidade escolar.

### **A pesquisa sócio antropológica – metodologia e análise dos dados**

A pesquisa sócio antropológica foi realizada por meio de duas etapas, sendo elas: análise do PPP (Projeto Político Pedagógico) da Escola e aplicação de um questionário aos alunos de ensino fundamental aplicado nas turmas 61, 62, 71,72 e 73 com o objetivo de identificar o perfil deste aluno a partir de algumas categorias tais como: etnia / raça; infraestrutura domiciliar; perfil do domicílio; escolaridade e hábito de leitura dos pais; relação dos pais com a vida escolar; investimento pedagógico – leitura; trabalho doméstico ou trabalho infantil, evasão escolar. Neste trabalho apresentaremos a análise dos dados referente apenas a turma 71 do 7º ano do ensino fundamental com o objetivo de aprofundar os dados coletados para subsidiar metodologias de ensino a serem desenvolvidas com a turma.

Apresentaremos neste primeiro momento os resultados referentes à análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola. Por meio desta pesquisa o grupo de bolsistas de iniciação à docência teve a oportunidade de conhecer melhor a escola sua estrutura física e humana bem como a comunidade em seu entorno, o seu plano de trabalho e propostas pedagógicas que norteiam o caminho a seguir para que os objetivos educacionais possam ser cumpridos. De acordo com o PPP do IEPFG, a comunidade em que a escola está inserida é formada por filhos de trabalhadores, principalmente de engenho, funcionários públicos,

serviços domésticos ou economia informal, caminhoneiros, e construção civil sendo que grande parte das famílias estão inseridas no Programa Bolsa Família. As famílias, em sua maioria, são formadas por avós, tios, primos, pais e filhos. Segundo o documento, a comunidade demonstrou melhora significativa econômica e sociocultural nos últimos anos.

Apresentamos a seguir a segunda etapa da pesquisa que consistiu na análise do perfil do aluno dessa escola. Conhecer a escola e a estrutura que a compõe foi imprescindível num primeiro momento para que pudéssemos nos inserir neste novo “mundo”. Fundamentado em Paulo Freire, Brandão (2006) afirma que toda pesquisa temática se faz ação pedagógica e toda autêntica educação se faz investigação do pensar, ou seja, há uma indissociabilidade entre a prática docente e a compreensão investigativa do espaço escolar. Quando pesquisamos o modo de viver e pensar de um grupo social, compreendemos a realidade em que eles estão inseridos, sendo um processo que requer paciência e persistência, para que o pesquisador possa então através da problematização do grupo pesquisado estudar maneiras e possibilidades de trabalhar metodologias que sejam presentes na realidade deste grupo estudado.

O instrumento de pesquisa foi aplicado a 125 alunos do ensino fundamental, mas os dados apresentados a seguir referem-se apenas a 23 alunos pertencentes ao 7º ano do ensino fundamental.

No que se refere à questão geográfica, todos os alunos residem no bairro do Passo (próximo ao IEPFG). De uma forma geral são bem informados e a maioria possui acesso à internet e redes sociais, sendo o *facebook* uma das ferramentas mais utilizada pelos estudantes. Muitos praticam esportes na escola tais como o futebol, basquete e o vôlei bem como algumas modalidades alternativas como capoeira, tênis de mesa e atletismo. Também há alunos que tocam algum instrumento musical como pandeiro flauta e violão. No que se refere à preferência musical, esta é bastante variada, indo do rock, funk, hip hop ao sertanejo e pagode.

No que se refere às suas motivações em frequentar a escola, muitos destacam a convivência com os amigos, e a aula de Educação Física, alguns gostam de passear pela escola, aprender, e participar da banda. Com relação à evasão e abandono escolar não houve nenhuma evidência na turma, pelo contrário, alguns manifestaram a importância da escola para suas vidas.

No que se refere ao incentivo dos pais para o estudo, 52% dos alunos declararam que seus pais não incentivam os mesmos a estudarem. Para esta questão do incentivo dos pais na vida escolar dos filhos, Lahire (1997) vai chamar a atenção para o tema do investimento

pedagógico. Para o autor em alguns casos a escolaridade dos filhos pode tornar-se uma obsessão familiar para os pais. Este valor da escolarização faz com que os pais sacrifiquem a vida pelos filhos para que estes cheguem onde eles – os pais – gostariam de terem chegado. Quando há o investimento pedagógico, a família chega a exercer uma espécie de vigilância moral em relação ao êxito escolar das filhas. Este investimento faz toda a diferença para o rendimento escolar do aluno, fator que percebe-se estar bastante ausente nos alunos pesquisados. Com relação à participação dos pais na escola, 52% dos alunos também declararam que seus pais de vez em quando ou quase nunca participam das reuniões realizadas na escola. Este é um dado relevante para ser problematizado quando analisamos a motivação e o rendimento escolar dos alunos em relação ao seu contexto familiar. Neste aspecto, alguns autores como Zago (2000) afirmam que nos estudos sobre a relação família-escola é possível perceber que a família por meio de suas ações (sejam elas materiais ou simbólicas) desempenha um papel primordial na vida escolar de seus filhos, papel este que precisa ser considerado na análise do aluno. Para a autora, a influência da família resulta de ações as vezes muito sutis e muitas vezes não intencionais.

Após a análise destes dados foi realizado um diálogo com a turma de alunos, onde foi possível perceber que a grande maioria deles tinha dificuldade em dialogar com os pais. Muitos também não sabiam o nível de escolaridade dos pais. Conforme apontou Freire (2011) a sociedade e a realidade em que o aluno está inserido fora dos muros escolares e o contexto econômico, social, cultural do qual são oriundos, acabam por influenciar na aprendizagem e no nível de interesse do aluno pela educação. É por meio de estudos, pesquisas, reflexões e análises da realidade, que pode-se descobrir formas de transformar a realidade de um indivíduo ou de um grupo social.

### **As atividades desenvolvidas a partir da pesquisa sócio antropológica**

Partindo da análise da realidade escolar, tanto em relação ao PPC quanto ao perfil do aluno constatou-se a necessidade de se despertar nos alunos o interesse pela sua história familiar levando-os a indagações e buscas juntamente a seus familiares, com objetivo de despertar o conhecimento de suas origens e sua identidade bem como melhorar a relação com seu grupo de convivência familiar. Esta demanda que partiu da pesquisa sócio antropológica

foi subsidio para se pensar uma metodologia de trabalho interdisciplinar por meio do conteúdo de educação patrimonial<sup>32</sup>.

O grupo de bolsistas do Pibid se reuniu com os alunos da turma 71 e apresentou uma proposta de trabalho que seria desenvolvida nas aulas de História. Em um primeiro momento foi aplicado uma dinâmica com os alunos, com o propósito de instigar a curiosidade dos alunos sobre a importância de conhecer suas raízes na construção de sua identidade, onde através da compreensão da realidade e história de sua família, pudessem ser inseridos na prática de um comportamento muito importante, o de estar atentos à realidade que os rodeia e o de ponderar e dar opiniões partindo da análise de tal realidade. Os bolsistas apresentaram algumas perguntas como: “Quem sou eu?”, “Qual a minha identidade?” e “Qual o meu lugar?”. Com o diálogo a partir dessas questões, os alunos foram motivados a perceber a importância de conhecer suas raízes na construção de sua identidade. A partir da compreensão da realidade e história de sua família, os alunos seriam estimulados a valorizarem seu meio familiar, social e geográfico, promovendo o aumento da auto estima e comprometimento crítico com o meio social em que vive. Para Freire (2011), aprender a partir da consciência de sua realidade é um dos aspectos fundamentais para que o aluno seja um sujeito crítico e autônomo. Neste sentido consideramos que a prática pedagógica deve se transformar num rico instrumento para a humanização, que leve o indivíduo à prática de liberdade. O educador deve procurar técnicas pedagógicas que valorizem o processo histórico de cada aluno, pois cada indivíduo traz consigo saberes de sua própria vivência. Procuramos discutir e debater sobre essas questões apoiados em Zitkoski (2010) o qual considera que a dialética e a arte de argumentar são metodologias que segundo Freire deve ser despertado nos alunos.

O segundo momento da atividade consistiu numa entrevista que os alunos fizeram a seus pais, abordando alguns aspectos quanto à origem, escolaridade, e expectativa dos mesmos em relação aos seus filhos. Segundo Nidelcoff, (2011, p.68) conhecer e compreender como vivem os homens de nossa época, em nosso meio ou em outros lugares, “implica também no conhecimento da vida dos homens em outros tempos”. Segundo a autora, isto justifica a presença da história na escola. Conhecer sua identidade, conhecer suas origens e sua formação étnica cultural e social é algo fundamental para a formação individual e coletiva

---

<sup>32</sup> O tema da interdisciplinaridade vem ao encontro da proposta do curso de Ciências Humanas-Licenciatura que tem uma proposta pedagógica interdisciplinar entre os campos de conhecimento das humanidades. O tema da educação patrimonial foi escolhido com objetivo de proporcionar um aprofundamento teórico sobre a cidade de São Borja, a qual compõe o patrimônio histórico das reduções jesuíticas.

de um povo. Corroborando com essa análise, o Iphan (BRASIL, 2014, p.22) considera que os diferentes contextos culturais em que as pessoas vivem são, também, “contextos educativos que formam e moldam os jeitos de ser e estar no mundo”. Essa transmissão cultural é importante, porque tudo é aprendido por meio dos pares que convivem nesses contextos.

Paralela a esta atividade de entrevista com os familiares e com o objetivo de informar e ajudar os alunos a conhecerem mais sobre identidade, origens e cultura de diversos povos, foi programado uma visita à uma Feira na cidade de Ijuí-RS. Na referida feira estava ocorrendo uma mostra sobre as etnias, por isso a viagem teve o objetivo de discutir com os estudantes o tema da identidade e etnia.<sup>33</sup> A viagem de estudos proporcionou aos alunos e bolsistas um aprofundamento sobre a questão da identidade, etnia e cultura, conceitos relevantes para as atividades de educação patrimonial. Outro resultado interessante a destacar foi que a viagem de estudos conseguiu contemplar de maneira indissociável a proposta temática do Pibid para aquela escola (educação patrimonial), o conteúdo da disciplina de História e o interesse dos alunos, além de valorizar um evento regional. A mesma também despertou nos bolsistas novas ideias de atividades voltadas à educação patrimonial e à questão da identidade dos alunos. Foi contemplado também nesta atividade um dos objetivos do Pibid (CAPES, 2015) que estimula o planejamento e execução de atividades nos espaços formativos agregando outros ambientes culturais, que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento. Após o retorno desta viagem e com os dados das entrevistas realizadas com os familiares os alunos foram motivados a produzirem um texto reflexivo sobre a questão da identidade e vínculo com a comunidade local bem como a construção de uma árvore genealógica.

A atividade sobre o tema da identidade atingiu o objetivo de aliar o planejamento didático-pedagógico com a pesquisa socio-antropológica. Foi possível trabalhar um tema dentro da História (Educação Patrimonial) aliado à realidade socio-familiar dos alunos. Esta experiência metodológica contribuiu para promover a aprendizagem contextualizada, uma aprendizagem, que de acordo com Freire (2011) deve fazer sentido para o aluno em seu

---

<sup>33</sup> A FENADI (Feira Nacional das culturas diversificadas), segundo os organizadores, pode ser caracterizada como a maior feira de integração e miscigenação de culturas do Brasil. O evento contempla 11 países, representados por grupos étnicos organizados, além da Associação Tradicionalista Querência Gaúcha. Um evento que celebra a união de Afros, Alemães, Árabes, Austríacos, Espanhóis, Italianos, Holandeses, Letos, Poloneses, Portugueses, Suecos e Gaúchos em um parque cuja infraestrutura oferece uma casa típica, construída conforme arquitetura tradicional, para cada etnia representada. A viagem de estudo esteve articulada ao conteúdo da disciplina de História, por isso a importância de destacar que foi uma atividade planejada coletivamente entre os bolsistas ID e os supervisores, indo ao encontro também do interesse dos alunos.

próprio universo mental de estruturação de referências, de experiências e de respostas. Para Assmann (2004), a aprendizagem precisa ser significativa e ela somente vai acontecer quando um novo conteúdo consegue se relacionar com conceitos já presentes na estrutura cognitiva do aluno. De acordo com o autor este processo se inicia com o que é conhecido e familiar para o aluno bem como significativo. Foi nessa perspectiva que buscamos trabalhar o conteúdo da educação patrimonial a partir desse contexto familiar e social do aluno.

### **Considerações Finais**

A atividade desenvolvida dentro do Pibid no IEPFG demonstrou a importância da parceria entre Universidade e educação básica, aspecto este destacado no próprio Plano de Desenvolvimento Institucional da Unipampa, o qual defende uma sintonia da universidade com os desafios da realidade regional (UNIPAMPA, 2013). Paralelo a isso, pensar metodologias de ensino a partir da realidade dos alunos e contexto escolar contribuiu para o alcance dos objetivos do Pibid (BRASIL, 2015), o qual prevê a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar.

Outro aspecto também destacado pelos objetivos do Pibid é a articulação entre teoria e prática no espaço escolar, ou seja, pensar metodologias a partir do aprofundamento teórico em consonância com o contexto do aluno. A experiência metodológica vivenciada por meio do Pibid buscou aliar o contexto do aluno à aprendizagem de um conteúdo curricular, o que contribuiu para uma superação da metodologia tradicional de ensino muito centrada no conteúdo e no professor. De acordo com Anastasiou & Alves (2003, p.69) para que aconteça a aprendizagem é preciso romper com os paradigmas tradicionais, substituindo o termo ensino pelo termo ensinagem. Segundo a autora, nessa perspectiva, as metodologias utilizadas pelos professores devem despertar novas operações de pensamento por meio da “mobilização, da construção e das sínteses, devendo estas ser vistas e revistas, possibilitando aos estudantes sensações ou estados de espírito carregados de vivência pessoal e de renovação.” Na avaliação das atividades desenvolvidas foi possível perceber o envolvimento dos alunos com o tema da educação patrimonial pelo fato do conteúdo ter sido articulado com seu contexto familiar e sua realidade regional. Por meio dessa metodologia, o Pibid também proporcionou aos alunos do IEPFG uma experiência de reflexão sobre sua identidade, suas raízes e sua relação com o contexto familiar.

## REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville: UNIVILLE, 2003
- ASSMANN, H. **Curiosidade e Prazer de Aprender**: o papel da curiosidade na aprendizagem criativa. Petrópolis: Vozes. 2004
- BARBERÁ, E. **O construtivismo na prática**. Porto Alegre: Artmed, 2004
- BRANDÃO, C. **Pesquisa participante** / 8. Ed. Sao Paulo : Brasiliense, 2006
- BRASIL. Ministério da Cultura. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. IPHAN. **Educação Patrimonial: Histórico, Conceitos e Processos**. – Brasília, DF: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa de Bolsas de Iniciação à Docência**. CAPES, 2015. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 06 out. 2015
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra. 2011
- LAHIRE, B. **Sucesso Escolar nos Meios Populares – As razões do improvável**. São Paulo: Editora Ática, 1997
- NIDELCOFF, M. **A escola e a compreensão da realidade**: ensaio sobre a metodologia das ciências sociais. São Paulo: Brasiliense. 1975
- MORAES, M. **O paradigma educacional emergente**. 16 ed. Campinas: Papyrus. 2012
- WANDERLEY, L. **Educação Popular: metamorfoses e veredas**. São Paulo: Cortez. 2010
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. UNIPAMPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI**. Bagé-RS. 2013. Disponível em: <[http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/consuni/files/2010/06/Res.-71\\_2014-PDI.pdf](http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/consuni/files/2010/06/Res.-71_2014-PDI.pdf)> Acesso em 10 out 2015
- ZAGO, N. “Processos de escolarização nos meios populares- As contradições da obrigatoriedade escolar”, in: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.). **Família & Escola-Trajetórias de Escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000
- ZITKOSKI, J. **Paulo Freire & a educação**. 2 ed. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2010



## FORMAÇÃO DOCENTE: DA ESCOLA NORMAL À INTERDISCIPLINARIDADE

Lucas Avila<sup>34</sup>

Susana Cesco<sup>35</sup>

### Resumo

A mudança da tradicional escola normal que possuía o seu currículo direcionado para a formação do professor primário, acabou se reformulando com a nova estruturação da LDB, que direcionou o ensino médio para uma formação profissionalizante, tendo sua ênfase para o magistério dentro da modalidade normal. A análise que será exposta é de como os professores formados no magistério atualmente estão aperfeiçoando suas formações, desta forma relacionada ao contexto interdisciplinar no exercício da docência. Neste momento, os cursos de graduação permitem que este profissional esteja inserido nesta nova era da educação, onde não basta somente ter formação para um ensino primário, mas necessita de uma melhora e um aprimoramento nas competências e na formação dos professores do Brasil. Assim, será realizada a utilização da pesquisa bibliográfica. Para que seja possível estabelecer uma direção e uma fundamentação de forma mais embasada e concisa sobre o tema abordado na pesquisa.

**Palavras Chave:** Escola Normal, Formação, Interdisciplinaridade.

### Introdução

Com o passar dos tempos, mais precisamente no ano de 1971 entra em vigor a reorganização da chamada LDB, lei de diretrizes e bases da educação brasileira. Considerava-se que naquele período ela estava em xeque no que diz respeito à formação de professores. Cria-se então o curso do magistério dentro do próprio ensino médio das escolas, sendo tratado então como um curso profissionalizante. Tal elemento não tinha em sua fundamentação teórica somente o ensino para as séries iniciais, mas também para a segunda etapa do ensino fundamental<sup>36</sup>.

<sup>34</sup> Acadêmico do curso de Ciências Humanas.

<sup>35</sup> Professora do curso de Ciências Humanas - Licenciatura. E-mail: susanacesco@gmail.com

<sup>36</sup> A organização do ensino fundamental divide-o, na prática, em dois ciclos. O primeiro corresponde aos primeiros cinco anos, é desenvolvido, usualmente, em classes com um único professor regente. O segundo ciclo é correspondente aos anos finais, nos quais o trabalho pedagógico é desenvolvido por uma equipe de professores em diferentes disciplinas.

Durante esse período transitório de mudanças entre a escola normal e o ensino médio para o magistério, alguns elementos foram atribuídos a esta nova formação profissional que foi implementada dentro da própria organização. O aluno formado não sairia habilitado somente para o ensino primário, de tal maneira a intercalar os seus conhecimentos e não se deter a apenas uma turma de alunos.

A proposta do estudo é conhecer as possíveis mudanças ocorridas no período transitório de uma formação a outra, chegando ao momento de formação docente em que a interdisciplinaridade é valorizada. Partindo do pressuposto de que a interdisciplinaridade como nova técnica de ensino, vem abrir um leque de novos conhecimentos entre um conteúdo e as disciplinas em suas fundamentações, atuando como teoria e também como prática.

### **As Escolas Normais**

O conceito de formação de professores está ligado a vários elementos que são fundamentais dentro do próprio exercício da profissão docente. Entre alguns deles está à qualidade do ensino que é oferecido aos alunos em formação, e as habilidades que o mesmo passará a executar quando formado. Uma característica que se atribui durante o processo de formação do professorado é a intervenção do estado, quando substituiu de certa maneira, o controle da igreja como instituição de ensino. Com o passar dos anos devido à necessidade de especialização e redirecionamento na formação docente, o estado viu nas escolas normais uma boa alternativa para contribuir com a centralização do ensino do professorado. António Nóvoa (1992) fundamenta o papel das escolas normais criadas pelo estado para a formação de professores:

As escolas normais são instituições criadas pelo Estado para controlar um corpo profissional, que conquista uma importância acrescida no quadro dos projectos de escolarização de massas; mas são também um espaço de afirmação profissional, onde emerge um espírito de corpo solidário.( p.13)

Caracterizam-se as escolas normais como instituições que permitem uma aproximação mais afim do professor, e firmam o saber que é produzido além da profissão docente. O saber pode ser constituído de várias formas, uma dessas é partindo para a atuação prática do professor em sala de aula, estando vinculados na centralização de conhecimentos e na própria maneira de saber-fazer. O intuito dessas escolas, sob a ótica de instituição formadora, é de instruir profissionais comprometidos com o ensino e a educação, e que estivessem ligados à especificidade de seus componentes curriculares, mais precisamente ao aluno em formação.

No entanto, as existências bem como as criações de outras escolas normais foram muito passageiras, e muitas delas acabaram abrindo e fechando suas portas devido a pouca quantidade de alunos e a falta de comprometimento e empenho do estado em contribuir com a fixação destas escolas. Outro fator que desprestigiou a procura pelas escolas normais foi à má remuneração salarial na qual os professores quando formados iriam receber.

Somente no século XX, mais precisamente na década de 30 que são aprimoradas escolas mais consolidadas, e com um bom número de instituições instaladas por todo o território Brasileiro. Considera-se também a revisão dos currículos de tais escolas, havendo sua reformulação e despertando assim, o interesse e a busca por tais instituições.

O professorado, diante das novas realidades e da complexidade de saberes envolvidos presentemente na sua formação profissional, precisaria de formação teórica mais aprofundada, capacidade operativa nas exigências da profissão, propósitos éticos para lidar com a diversidade cultural e a diferença, além, obviamente, da indispensável correção nos salários, nas condições de trabalho e de exercício profissional. (LIBANÊO, José C. 2011.p. 77-78)

A partir das reformulações dos currículos, acontece a procura por uma melhora significativa nas condições pedagógicas. O professor passa a ter um domínio melhor sobre as metodologias e práticas de ensino a serem utilizadas em sala de aula e enfatiza as competências específicas de um profissional docente.

Nóvoa (1992) afirma que durante o Estado Novo assiste-se à degradação do estatuto socioeconômico da profissão docente e consagra-se uma visão funcionalizada do professorado. Nesse caso, se a primeira questão vai ser seriamente questionada pelos atores educativos a partir dos anos 60, desencadeando movimentos (políticos, sindicais, científicos) de certa envergadura, a segunda parece aceitar-se como uma evidência e não tem merecido grande atenção. A formação de professores tem sido coerente no aceitar (implícito) desta evidência, não sublinhando a dimensão do professor como um profissional autônomo e reflexivo.

No entanto, outras escolas optaram por além do exercício primário, a especialização em assuntos educacionais. Outro fator elementar para a continuação do processo de formação de professores veio com a criação da lei 5692 de 1971, na qual cria as habilitações específicas para o magistério, ocasionando assim o fim das chamadas escolas normais de formação de professores, mas seguem com a modalidade normal dentro do magistério.

De modo a continuar na formação de profissionais docentes, se estabelece uma nova contribuição para a formação contínua, o chamado magistério que segue incluso na

modalidade normal. Para o ensino dele o aluno tem que passar os oito anos do chamado ensino do primeiro grau, para que depois ele possa estar incluído juntamente com o ensino médio atribuindo as habilitações para o magistério em si no curso normal. Um diferencial deste curso e dos centros de formação foram suas estruturas e suas logísticas empenhadas diretamente na formação do professor. Buscando uma normatização em seu currículo e se diferenciando de outros possíveis cursos de formação docente, pelo simples fato de possuir uma legislação própria, marcando uma de suas principais caracterizações.

Pelo fato de possuir essa organização em sua estrutura, os centros de formação tinham uma preocupação que iria além da transmissão de conteúdos, mas estava engajado em solucionar os possíveis problemas que poderia haver quando o profissional estivesse em sala de aula, atuando diretamente com seu aluno e com as práticas educacionais que utilizaria em sala. Ao docente em formação, seu preparo profissional, suas debilidades e suas aspirações dentro de uma escola, estariam de certa forma sendo tratadas dentro de sua própria formação profissional.

O conhecimento e a formação do professor irão buscar extrair o melhor de seu aluno ao longo de sua trajetória, tendo sua formação quase sempre inacabada, tornando sempre seu conhecimento e formação algo continuado, como expõe Vighi (2000):

A formação dos professores implica em um conjunto de saberes incorporado ao longo da própria vida. Saberes estes que decorrem da sua inserção num contexto societário, das relações que vão se estabelecendo com pessoas e instituições várias. (p. 5)

Desta forma resgatava o valor da formação profissional, e tornava-se um referencial para futuros alunos que buscavam a profissionalização como docentes.

A Lei n. 12.796/2013 também conferiu nova redação ao artigo 62 da LDB, o qual possui o teor adiante transcrito: “Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Essa qualificação profissional exigida com a instituição da lei visa melhorar as qualificações dos docentes de todo o Brasil, assim, com estes aprimoramentos a educação e o ensino obterão mais resultados positivos que proporcionam o seu desenvolvimento

educacional. As licenciaturas possuem em suas atribuições o estágio supervisionado, visando à melhora na qualificação e na preparação do futuro professor em sala de aula. O estágio é muito mais do que um simples chegar à escola, parte de ir além, e conhecer as ações do cotidiano escolar. É saber o interesse dos alunos em relação às atividades, é a interação professor-aluno. O construir do conhecimento, é afluído, partindo de novos aspectos que visam à contribuição da formação do discente para o exercício da profissão.

Conforme citado por Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima (2011) no livro “Estágio e Docência”, tal elemento visa à compreensão do mundo e agir nele de forma crítica, uma mediação na construção social de uma prática político-pedagógica. Assim, permitindo e estabelecendo uma contribuição que se remete a qualificação e desenvolvimento do professorado, começando a se aperfeiçoar em um novo paradigma educacional que se baseia na transdisciplinaridade, na multidisciplinaridade e na interdisciplinaridade. Visto que, essas transformações devem romper com antigo protótipo de ensino e qualificação docente.

As licenciaturas atuais visam propiciar estas novas metodologias dentro da formação de professores. Com base na crítica ao modelo da racionalidade técnica e orientadas pelo modelo da racionalidade prática, definem-se outras maneiras de representar a formação docente. As atuais políticas para preparo dos profissionais da educação, no país, parecem consoantes com esse outro modo de conceber tal formação, desta forma, as propostas curriculares elaboradas desde então rompem com o modelo anterior, revelando um esquema em que a prática é entendida como eixo dessa preparação. (Pereira, 1999).

### **A Intersdisciplinaridade na formação do professor**

A educação sempre exigiu a procura de um equilíbrio difícil com as adversidades encontradas e críticas por parte da sociedade, quando seus alunos têm um baixo desempenho, ou quando não há tanta interação com seu aluno, a chamada exigência social, colocam em confronto o professor e estes desafios do cotidiano, assim o educador busca traçar uma linha de atuação afim de obter um novo modelo educativo que contemple soluções a estas desventuras.

Com os avanços da educação no Brasil, uma formação profissional que se dedicava somente a uma área de continuidades específica, carece agora, dentro de um novo olhar da educação de uma estrutura que possa sanar as necessidades que surgem cotidianamente.

Antes de analisar a interdisciplinaridade dentro da formação de professores, precisamos compreender os conceitos que a rodeiam. Citado anteriormente, a multidisciplinaridade e a transdisciplinaridade permeiam pensamentos que possuem aspectos relacionados, mas que são portadores de algumas diferenças. Marília Freitas (1998) analisa que a ideia de integração e de totalidade que aparentemente perpassa estes conceitos tem referenciais teórico-filosóficos diferentes e inconciliáveis. Desta forma, uma organização transdisciplinar ou multidisciplinar é diferente da organização de ensino disciplinar.

As tentativas de trabalho em conjunto de professores com as disciplinas acabam gerando uma exaustão entre as próprias relações impostas, pois cada uma trata os temas por sua visão, e por algumas vezes intercalando com alguma referência bibliográfica, outras técnicas de ensino e avaliações. Poder-se-ia dizer que na multidisciplinaridade as pessoas, no caso as disciplinas do currículo escolar, estudam perto, mas não juntas. (Almeida Filho, 1997).

Quando pensamos nesse conceito, é estabelecida ou tenta-se compreender de que forma ela é fundamentada. Se for colocada como algo que permeia, ou transcende algo, visualiza-se um pressuposto bastante amplo, que tenta realizar reflexões que ajudem na apreciação de conjecturas epistemológicas da transdisciplinaridade, embora iniciais ajudem na compreensão deste conceito. Almeida Filho (1997) acredita que a transdisciplinaridade insere-se na busca atual de um novo paradigma para as ciências da educação bem como para outras áreas(...).

É notória a continuação e aperfeiçoamentos do segmento interdisciplinar. A compreensão de que não existe um conceito definido de interdisciplinaridade é um dos fatores de grande importância. Ela é considerada além de uma teoria, uma prática que visa beneficiar e propiciar grandes resultados a educação, e nas áreas na qual se insere, considerando um processo que se precisa ser vivido e exercido.

A interdisciplinaridade não seria apenas uma panacéia para assegurar a evolução das universidades, mas, um ponto de vista capaz de exercer uma reflexão aprofundada, crítica e salutar sobre o funcionamento da instituição universitária, permitindo a consolidação da autocrítica, o desenvolvimento da pesquisa e da inovação. (Fazenda, 1994, pg.22)

A interdisciplinaridade além de propiciar o agrupamento de disciplinas e seus componentes na contextualização de um objeto de estudo, vem abrir um leque de oportunidades que ainda não foram estudadas, ou até mesmo encontradas.

As concepções de um trabalho interdisciplinar são aquelas que entendem a relação que existe entre a capacidade de analisar e sintetizar, a partir do momento em que se analisam as distribuições e reflexões de diferentes componentes curriculares. Podemos estabelecer uma compreensão sobre esta nova forma de contribuição dentro da educação, como algo que provem de construções metodológicas e aperfeiçoamentos de currículos, que visam dentro da formação docente à expansão das habilidades do professor, unindo-o com a pesquisa e a fundamentação de áreas do conhecimento.

Libanêo (2011) analisa que a atitude interdisciplinar requer uma mudança conceitual no pensamento e na prática docente, pois seus alunos não conseguirão pensar interdisciplinarmente se o professor lhes oferecer um saber fragmentado e descontextualizado. (P.35)

A educação como objeto que está em constante construção deve consigo procurar meios que comprovem esta modificação que acontece dia após dia. Uma das continuidades analisadas neste trabalho é como acontece à formação do professor nas medidas interdisciplinares.

Atualmente, existe uma grande sensibilização ou até mesmo uma mobilização que norteiam esse pensamento, unir as diversas bases do conhecimento em torno de um mesmo objeto. O aluno em formação a partir do momento em que é inserido, e depara-se com um contexto interdisciplinar, por vezes é tomado pela dúvida, ou questões que irão direcionar ou até mesmo impactar devido às diversas uniões do conhecimento que o ensino interdisciplinar propõe durante esse primeiro contato entre eles. Mas antes de tudo é preciso analisar os intelectos do ensino interdisciplinar dentro da educação profissional.

José Clovis de Azevedo e Jonas Tarcísio Reis (2013) abordam que a interdisciplinaridade passa a ser uma prática:

O conceito de interdisciplinaridade emerge na legislação como uma força prática que até então estava como noção nos textos e discursos de pensadores críticos; a reflexão sobre a interdisciplinaridade reveste-se de importância também para não pensá-la de modo simplista na qual condiciona sua dinâmica a uma temática da “moda” pedagógica, em geral abordada de modo repetitivo e habitual, sobrepondo conteúdos que terminam por cansar o aluno e esgotam prematuramente o planejamento de ensino. (Azevedo, Reis, 2013, pg.145)

Assim, por de trás desta prática se estabelece uma grande diversidade de elementos antropológicos, filosóficos, epistemológicos e psicológicos, que vão ultrapassar a grande diversidade disciplinar existente, que em suas fundamentações buscam a organização e a

apropriação dos conhecimentos. Uma das principais evidências dentro das organizações dos componentes curriculares é a dialética que é utilizada para a compreensão dos próprios fenômenos da realidade que estão se interagindo entre si, não estando isolados. Assim é possível a análise de um com os diversos outros que existem, não se delimitando a um sistema que visa ser compreendido apenas fragmentando suas partes.

Ivani Fazenda (2012) afirma que o primeiro passo para a aquisição conceitual interdisciplinar seria o abandono das posições acadêmicas prepotentes, unidirecionais e não rigorosas que fatalmente são restritivas, primitivas e “tacanhas”, impeditivas de aberturas novas, camisas de forças que acabam por restringir alguns olhares, tachando-os de menores. Necessitamos, para isso, exercitar nossa vontade para um olhar mais comprometido e atento às práticas pedagógicas rotineiras e arrogantes em que a educação se exerce com competência. Desta forma, para se obter êxito no ensino interdisciplinar, é preciso romper com antigas ideias de uma educação fragmentada, direcionada apenas a um objeto. A formação docente, partida destas novas conceituações, requer uma reorganização curricular, um apoio com alicerces definidos, ou que procuram estar, pois é difícil estar definido, ou em completa formação em um sistema que sofre alterações dia após dia.

Toda qualificação profissional necessita de elementos que visam contribuir e direcionar aspectos que geram resultados e se atribuem no profissional em formação. Ela não é considerada apenas uma qualificação para o indivíduo que visa seu ingresso na docência, é um complemento que envolve um contexto teórico e mais além em sua prática. O ambiente que o professor irá atuar depois de formado tem grande importância nesse quesito, pois, a preparação para atuar com pessoas, e contribuir para que se torne um ser reflexivo e crítico, exige muito do professor.

Libâneo (2011) afirma que uma grande questão a frente destas formações, é, portanto aquela que ajude o aluno a transformar-se num sujeito pensante, de modo que aprenda a utilizar seu potencial de pensamento por meio de métodos cognitivos de construção e reconstrução de conceitos, habilidades, atitudes, valores. Assim, entende-se que, uma formação que possui investimentos, empenho em sua elaboração e em sua própria fundamentação, acaba por obter uma combinação que se tornará bem-sucedida, no que se refere às atribuições destes valores e na prática ativa desses componentes cognitivos.

O ensino deve ser entendido (...) como uma ajuda ao processo de aprendizagem. Ajuda necessária, porque sem ela é muito pouco provável que os alunos cheguem a aprender, e a aprender da maneira mais significativa possível, os conhecimentos necessários para seu desenvolvimento pessoal e para sua capacidade de compreensão da realidade e de atuação nela. Entretanto, só ajuda, porque o ensino

não substitui a atividade mental construtiva do aluno, nem ocupa seu lugar (Onrubia,1994,p.101)

Propiciando uma formulação de pensar própria de cada indivíduo, e não daqueles que se apropriam de ideias prontas, ou até mesmo de um senso comum.

### **Considerações Finais**

A formação de professores necessita diariamente de vários elementos para que se possa completar, ou direcionar o docente no meio escolar. Dentre eles está a sua própria formação, suas áreas de habilitação e sua capacitação pedagógica, além de sua fundamentação teórica na qual se baseia a maior parte da formação. Mas com o passar do tempo às mudanças ocorrem na educação brasileira, mais especificamente nos cursos de formação docente, direcionando-a para uma nova visão de formação de professores, interligando com a união de várias técnicas de ensino e de pesquisa. Desta forma, o professor passa a receber uma formação interdisciplinar e um aperfeiçoamento de suas habilitações dentro do ensino da docência, tentando suprir as possíveis necessidades existentes na própria educação e no cotidiano, como o próprio enriquecimento de seu curso de formação profissional.

### **Referências Bibliográficas**

ALMEIDA FILHO, N. **Transdisciplinaridade e Saúde Coletiva. Ciência e Saúde Coletiva II** (1-2),1997.

AZEVEDO, José Clovis. REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática** / organização José Clovis de Azevedo, Jonas Tarcísio reis. — 1. ed. — São Paulo : Fundação Santillana, 2013.

BROCK, Colin; Schwartzman, Simon. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro. Ed. Nova Fronteira, 2005.p.16.

FAZENDA, Ivani C. Arantes, 1943- **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**/Ivani C. Arantes Fazenda.-Campinas, SP: Papirus, 1994.-(Coleção Magistério: Formação e Trabalho pedagógico).

LIBANÊO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.**/ José Carlos Libanêo.-13. ed.-São Paulo: Cortez,2011.- (Coleção questões da nossa época; v.2)

NÓVOA, António,coord.-**“Os professores e sua formação”**.Lisboa:Dom Quixote, 1992.ISBN 972-20-1008-5,pp.13-33.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** Pag. 224,111 6ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2011).

PIRES, Marília Freitas de Campos. **“Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no Ensino”**. Artigo,1998.

VIGHI, Csb. **“ Formação docente e o papel do professor como sujeito que aprende”**. Artigo,2000.



## DA RACIONALIDADE HERMENÊUTICA: HISTORICIDADE E COMPREENSÃO

Jonivan Martins de Sá<sup>37</sup>

### Resumo

A filosofia hermenêutica tem se destacado ao longo do último século como um relevante aporte filosófico contra hegemônico diante de uma racionalidade objetivista e neo-positivista. O seguinte trabalho busca, justamente, reconstruir de forma breve o percurso da tradição hermenêutica no sentido de destacar os principais elementos de uma nova racionalidade que teria nascido com esta tradição, pautada por conceitos como “interpretação”, “historicidade” e “facticidade”, além de uma nova percepção acerca da relação metodológica entre sujeito e objeto. Para tal, retomarei alguns traços do pensamento de Schleiermacher, Heidegger, Gadamer e Vattimo, dentre outros.

**Palavras-chave:** Hermenêutica; Historicidade; Racionalidade.

### 1.

A filosofia hermenêutica tem se mostrado como um dos principais vieses filosóficos da contemporaneidade. Dentro desta perspectiva, não podemos mais pensarmos seguramente em *uma* filosofia hermenêutica, mas sim em *filosofias* hermenêuticas. Justamente por isso, gostaria de pensar aqui a hermenêutica não necessariamente como uma filosofia escolástica e dogmática, dotada de uma normatividade regulatória, cartilha a ser seguida pelos membros de uma ordem hermenêutica de iniciados – já que, isso seria se colocar contra muitos preceitos que nascem desse viés. Gostaria de pensar aqui a hermenêutica como uma forma de *racionalidade*, racionalismo hermenêutico, pautado por conceitos como historicidade, facticidade e interpretação. Ou seja, um racionalismo que aproveita a massa de trabalho muitas vezes rejeitada por boa parte da filosofia clássica e, inclusive, contemporânea.

Embora não nos sintamos mais à vontade no sentido da construção de uma definição fechada que desse conta da filosofia hermenêutica, a partir do momento em que a pensamos como uma forma de racionalidade, podemos arriscar destacar alguns de seus principais elementos, alguns elementos que constituem esse racionalismo hermenêutico, esta *forma de se portar* diante do fenômeno do conhecimento. Portanto, o que buscarei nesta exposição é

---

<sup>37</sup> Mestrando em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail: [jonivanmartins@yahoo.com.br](mailto:jonivanmartins@yahoo.com.br).

explorar alguns elementos que considero centrais à essa racionalidade, não no sentido de defini-la, mas de perceber seu *modus operandi*, seu movimento.

A reconstrução de um trajeto histórico/conceitual, portanto, se faz inevitável. Recuperarei alguns dos principais autores que acabaram por se tornar nomes centrais da filosofia hermenêutica desde a sua gênese como metodologia filológica até a sua constituição como viés filosófico contemporâneo. Nesse sentido, destacarei cinco elementos que considero fundamentais para a operação de tal racionalidade: a noção de círculo hermenêutico, a maneira com que a hermenêutica trabalha a relação sujeito/objeto, como a questão da historicidade é abordada *a partir* da hermenêutica filosófica, a relevância da facticidade no pensamento hermenêutico e como parece se dar a relação entre o pensamento hermenêutico e sua própria historicidade.

## 2.

A hermenêutica inicia sua jornada moderna no terreno filológico. A noção de *círculo*, por exemplo, que veio a influenciar a tradição de cunho hermenêutico, em sua forma mais expressiva, vem primeiramente da obra de Friedrich Schleiermacher: autor introdutor – ainda na primeira metade do século XIX – de uma nova abordagem diante do objeto de análise filológico, pensando os fundamentos de uma ciência hermenêutica metodológica como ponto central à análise, compreensão e tradução de textos. Logo, acaba-se deslocando *parcialmente*<sup>38</sup> de uma racionalidade que levava em conta principalmente, até então, elementos puramente gramaticais, de estruturação linguística.

Schleiermacher, obviamente, não desconsiderava a necessidade, por parte do filólogo, de um certo domínio das estruturas que compõem a linguagem que este busca interpretar e traduzir. Porém, além deste domínio estruturante, via a *interpretação* como uma justaposição constante de dois métodos complementares: o comparativo e o divinatório. O método comparativo diz respeito a uma constante análise de conjuntura por parte do filólogo diante do texto a ser interpretado. Dentro desta perspectiva, “[...] cada particular apenas pode ser compreendido por meio do todo e, portanto, toda a explicação do particular pressupõe já a compreensão do todo” (SCHLEIERMACHER, 1999, p.46-47). A partir de então, a obra de um autor só é compreendida na conjuntura da qual este autor faz parte, assim como um texto em particular só é compreendido devidamente diante da obra completa, assim como uma palavra só é compreendida devidamente através da frase, e a frase através das palavras, e a obra através dos textos. Tal método é conhecido como *círculo hermenêutico* dentro da tradição

---

<sup>38</sup>“Parcialmente”, pois ainda defendia uma noção científica (em termos modernos, cartesianos) da hermenêutica.

hermenêutica e diz respeito a uma constante comparação dos elementos individuais de uma obra com a sua conjuntura mais ampla e vice e versa. O todo só faz sentido nas partes e as partes no todo.

Através deste elemento metodológico, pode-se perceber a gênese disto que venho chamando por *racionalidade hermenêutica*. Tal racionalidade, desde então, acaba transpondo— mesmo que de forma inicial, ainda um tanto pueril — alguns limites impostos à razão segundo os ditames de uma teoria da interpretação clássica, onde se valorizava a noção cartesiana entre sujeito e objeto e, sobretudo, os elementos de estruturação linguística diante do texto a ser analisado. No âmbito da tradição hermenêutica, portanto, Schleiermacher é aquele que coloca em operação uma racionalidade substancialmente interpretativa<sup>39</sup>.

Para Heidegger (apud GADAMER, 2004, p.65), a noção de círculo hermenêutico contém em si “uma possibilidade positiva para o conhecimento mais originário.” Porém, tal possibilidade só se alcançaria realmente “uma vez que a interpretação compreender que sua tarefa primeira, permanente e última consiste em não deixar que a experiência prévia, a ‘pré-visão’ e a antecipação sejam suplantadas por ocorrências e noções vulgares.” Gadamer (2004, p.63) também pontua a relevância do elemento de “antecipação” para a noção circular. Destaca a existência inevitável de uma espécie de “expectativa de sentido” que acabará por influenciar a interpretação em si. Tal expectativa existe na medida em que os indivíduos já teriam entrado em contato com alguma conjuntura que os fizessem esperar algo em particular. O círculo – logo, a compreensão – se daria na “retificação” ou afirmação desta expectativa, tendo em vista a relação do interprete com o próprio texto em sua totalidade. Portanto, não só os elementos inerentes ao texto (e a seu autor) acabam por constituir o círculo hermenêutico, mas sim, as antecipações do próprio leitor/intérprete.

Dentro desta perspectiva, “toda a interpretação correta deve guardar-se da arbitrariedade da ocorrência e da limitação dos hábitos mentais inadvertidos” (GADAMER, 2004, p.65); portanto, para que se opere o círculo de uma maneira efetiva, parece ser necessária certa *consciência de ação*. Em outras palavras, parece ser necessária a ativação de um determinado tipo de racionalidade que leve em conta a forma circular da compreensão. Tal racionalidade vai acabar por propor uma nova relação entre sujeito e objeto de análise, onde os indivíduos não se encontrem alijados do processo de obtenção dos saberes – como na

---

<sup>39</sup>Não me resguardo em apontar – ao menos em nota, por uma questão de delimitação -, a importância de outro filólogo para a construção disto que venho considerando por *racionalidade hermenêutica*. Quase contemporâneo de Schleiermacher, Friedrich Nietzsche – nascido dez anos após a morte do primeiro – também acaba por ressoar em toda a tradição hermenêutica subsequente, como um dos principais críticos à racionalidade moderna e à metafísica. O pensamento de Nietzsche influenciará, sobretudo, dois autores que pretendo desenvolver brevemente adiante: Heidegger e Vattimo.

racionalidade analítica de cunho cartesiano –, mas constituam, em suas “antecipações”, um elemento constitutivo do conhecimento.

### 3.

Portanto, à noção de círculo hermenêutico é preciso aliar uma nova concepção da *relação* entre sujeito e objeto. Alguns autores, como Schleiermacher, Nietzsche e Husserl, já vinham abordando a necessidade de uma nova interpretação do fenômeno. Como pontuei anteriormente, o segundo método usado por Schleiermacher, em justaposição ao círculo, foi o método “divinatório”. Dentro da perspectiva deste método, se faz necessária uma espécie de *envolvimento* por parte do pesquisador em relação ao próprio autor estudado, já que, “[...] se o que é compreendido fosse completamente estranho àquele que deve compreender, e não houvesse nada de comum entre ambos, então, não haveria ponto de contato para a compreensão” (SCHLEIERMACHER, 1999, p.31).

Um viés que leve em conta tal envolvimento, acaba se opondo à relação moderna entre sujeito e objeto proposta pelo cogito cartesiano, onde o sujeito que analisa se coloca em posição externa ao objeto analisado. Tal aproximação entre sujeito e objeto constitui um dos principais elementos da tradição da hermenêutica filosófica. Aquilo que “depende da exata concepção do processo interior do autor, no momento do esboço e da composição” ou para aquilo que constitui “produto de sua originalidade pessoal na língua e do conjunto de suas relações”, mesmo o mais hábil dos intérpretes “não terá sucesso perfeito senão para os autores que lhe são mais aparentados” (SCHLEIERMACHER, 1999, p.36). Logo, “para os outros escritores” o pesquisador “se contentará menos consigo mesmo, e não terá vergonha de pedir conselho a outras pessoas do ramo e que estão mais próximas desses escritores” (SCHLEIERMACHER, 1999, p.36). Segundo uma perspectiva hermenêutica, a *relação de afeição* entre o autor estudado e o filólogo é a própria relação sujeito/objeto, invertendo, assim, a noção puramente cientificista, onde as “antecipações” ou “afinidades” dos indivíduos não figuram como um elemento positivo na obtenção do conhecimento.

Gadamer (2004, p.64), atenta para a necessidade de não se cair em um retorno forçado à características subjetivas (psicológicas) do autor analisado por parte do leitor/filólogo, já que, muitas vezes, o método divinatório de Schleiermacher parece ocultar a relevância das “antecipações” já expostas. Dentro desta perspectiva crítica, a compreensão não se daria através de “uma misteriosa comunhão entre almas”, como pretendia Schleiermacher, mas sim, como um “acordo” que se dá entre os indivíduos e as “coisas” (GADAMER, 2004, p.64). Portanto, a relação sujeito/objeto também deve levar em consideração uma efetiva “troca” entre os elementos que constituem os saberes, mas não se dá necessariamente através das

afinidades, mas sim como este “acordo”, onde as antecipações dos indivíduos e as propriedades dos objetos analisados entram em comunhão entre si.

Tanto o círculo hermenêutico quanto esta diferenciada relação entre sujeito e objeto na abordagem hermenêutica só são devidamente compreendidos quando postos dentro do principal elementos da racionalidade hermenêutica: a questão da historicidade.

#### 4.

O caráter histórico do conhecimento é o principal aspecto desta racionalidade hermenêutica. Histórico, não historicista. Ter em vista a necessária perspectiva histórica acerca de qualquer narrativa não se dá como afirmação de um historicismo de cunho progressista ou positivista, mas sim como uma afirmação das características centrais de determinado período histórico, fazendo com que tais características entrem em “acordo”, para usar o termo de Gadamer, com a percepção (histórica) de quem as analisa.

Já em Nietzsche pode-se perceber uma primeira proposta da valorização do histórico contra o historicismo progressista. A grande tese de sua *Genealogia da Moral*, por exemplo, traz a ideia de que não somente os valores da sociedade judaico-cristã – outrora tidos como universais e uma espécie de guia da humanidade como um todo – teriam seu lugar unicamente na história, mas também a própria noção de *razão*:

Com ajuda de tais imagens e procedimentos [torturas físicas que fariam o homem primitivo lembrar-se das normas sociais], termina-se por reter na memória cinco ou seis ‘não quero’, com relação aos quais se fez uma promessa, a fim de viver os benefícios da sociedade – e realmente! Com a ajuda dessa espécie de memória chegou-se à “razão”! – ah, a razão, a seriedade, o domínio sobre os afetos, toda essa coisa sombria que se chama reflexão, todos esses privilégios e adereços do homem: como foi alto seu preço! Quanto sangue e quanto horror há no fundo das “coisas boas” (NIETZSCHE, 2010, p.47).

Portanto, para Nietzsche, a própria racionalidade moderna – a guia tanto no trato social quando na análise filosófica – nasce de um *imperativo histórico* de dor. Dentro desta perspectiva, a violência teria deixado sua marca no cotidiano dos sujeitos, se manifestando como um elemento positivo – no sentido constitutivo – desta razão tida como absoluta e imutável.

Dentro de uma perspectiva de valorização das conjunturas históricas, a grande tarefa da hermenêutica filosófica, segundo Gadamer (1997, p.403), seria “alcançar a compreensão do texto somente a partir do hábito linguístico e epocal de seu autor”, já que, se perguntava, como seria “possível conscientizar-se das diferenças entre o uso linguístico costumeiro e o do texto?” Portanto, o texto diz respeito à narrativa de sua conjuntura, à tradição a que este

pertence. Isto dá-se, inclusive, através da forma com que determinada linguagem é expressa nos textos.

É justamente aqui que se encontra o ponto onde deverá engatar criticamente a tentativa de uma hermenêutica histórica. A supressão de todo preconceito cujo a revisão liberará primeiramente o caminho para uma compreensão adequada da finitude, que domina não apenas o nosso ser-homens [como em Nietzsche e Heidegger], mas também nossa consciência histórica (GADAMER, 1997, p.414-415).

Dentro desta perspectiva de um evidenciar histórico acerca das narrativas, o que se busca é compreender como o ambiente histórico acaba não só por influenciar, mas se infiltrar na forma com que são colocadas as questões acerca do conhecimento das coisas no transcorrer do tempo. A linguagem, portanto, figura como elemento central à análise da historicidade na hermenêutica.

Para que se dê uma efetiva abordagem da linguagem e de toda sua historicidade, é necessária uma compreensão refinada acerca da noção das “antecipações” ou “preconceito”, já que, “a questão central de uma hermenêutica verdadeiramente histórica, a questão epistemológica fundamental, pode ser formulada: em que pode basear-se a legitimidade dos preconceitos?” Ou ainda: “em que se diferenciam os preconceitos legítimos de todos os inumeráveis preconceitos cuja a superação representa a inquestionável tarefa de toda razão crítica?” (GADAMER, 1997, p.416). Portanto, a grande atividade hermenêutica é aquela que opera no sentido de perceber quais são os preconceitos constitutivos de uma época – já que, “os preconceitos de um indivíduo são, muito mais que seus juízos, a realidade histórica de seu ser” (GADAMER, 1997, p.416) – em contrapartida àqueles que dizem respeito puramente ao juízos individuais, que distorceriam o processo da compreensão histórica.

Inevitavelmente, se acaba entrando nas discussões acerca da possibilidade da existência de uma razão absoluta – ideal clássico, moderno e historicista por excelência. Como já se pode perceber, a racionalidade hermenêutica desde Schleiermacher já se construía como opositora ao ideal moderno de conhecimento pleno dos objetos dispostos em um espaço definido e estático – à própria relação sujeito/objeto classicamente tomada, a partir da noção espacial de Euclides. Gadamer (1997, p.415) leva tais discussões para o terreno da historicidade, tão cara à sua hermenêutica filosófica:

Achar-se imerso em tradições significará realmente em primeiro plano estar submetido a preconceitos e limitado na própria liberdade? Não é certo, antes, que toda a existência humana, mesmo a mais livre, está limitada e condicionada de

muitas maneiras? E se isso é assim, então, a ideia de uma razão absoluta não é uma possibilidade da humanidade histórica. Para nós, a razão somente existe como real e histórica, isso significa simplesmente: a razão não é dona de si mesma, pois está sempre ao dado no qual se exerce.

Portanto, se a forma com que determinada linguagem se manifesta está inserida dentro de uma conjuntura histórica, a própria razão – transfundo desta linguagem - opera segundo os ditames desta historicidade. Logo, a própria narrativa acerca da possibilidade de uma razão absoluta e unidirecional diz respeito à uma conjuntura histórica particular, não podendo ser vista como *modus operandi* de uma *consciência* fundamentalmente histórica, onde cada narrativa tem o seu lugar no tempo.

Dentro do âmbito do estudo das narrativas textuais, se faz mister para a compreensão desta conjuntura histórica das racionalidades uma espécie de abertura ao texto<sup>40</sup>. “Aquele que quer compreender não pode se entregar já desde início à causalidade de suas opiniões prévias e ignorar o mais obstinada e conseqüentemente possível a opinião do texto” (GADAMER, 1997, p.405). Esse fechar-se em si constitui, justamente, o ceder aos preconceitos grosseiros, juízos pessoais que distorcem uma efetiva compreensão do texto.

Uma consciência formada hermeneuticamente tem que se mostrar receptiva, desde o princípio, para a alteridade do texto. Mas essa receptividade não pressupõe nem “neutralidade” com relação a coisa e nem tampouco auto-anulamento, mas inclui a apropriação das próprias opiniões prévias e preconceitos [...] O que importa é dar-se conta das próprias antecipações, para que o próprio texto possa apresentar-se em sua alteridade e obtenha assim a possibilidade de confrontar sua verdade com as próprias opiniões prévias” (GADAMER, 1997, p.405).

O ato da leitura acaba, muitas vezes, por sintetizar a operação da própria racionalidade hermenêutica, já que, diz respeito diretamente à forma com que a tradição hermenêutica vê a relação entre sujeito/objeto. Tal relação se dá dentro de um âmbito de parcial interação entre o indivíduo que lê e o texto, pois este operará segundo seu próprio transfundo histórico. Mesmo diante de tal forma de operar, este não deve se deixar levar exclusivamente por tal tipo de impulso, na medida em que a própria narrativa tem a sua historicidade, conta a sua própria história. E aí que se dá, justamente, o funcionamento de uma *consciência formada hermeneuticamente*, que se dá conta das próprias antecipações.

---

<sup>40</sup> É importante ressaltar que a hermenêutica não se limita à análise de textos, mas pode se referir também à uma relação humana, por exemplo, ou com os demais elementos (“objetos”) a serem interpretados no mundo cotidiana. A seguir retomarei a importância da *facticidade* na racionalidade hermenêutica, no sentido de tentar aclarar esta transposição do texto às relações humanas e ao fenômeno do conhecimento em geral.

Esta relação entre consciência histórica e tradição pode ser apontado como a própria forma de agir uma racionalidade hermenêutica. “No começo de toda a hermenêutica histórica deve encontrar-se, portanto, a resolução da oposição abstrata entre tradição e investigação histórica, entre história e conhecimento dela mesma” já que, “o efeito da tradição que sobrevive, e o efeito da investigação histórica formam uma unidade de efeito, cuja análise só poderia encontrar uma trama de efeitos recíprocos” (GADAMER, 1997, p.424). Diante disso, a consciência histórica não se mostra “como algo radicalmente novo, mas, antes, como um momento novo dentro do que sempre tem sido a relação humana com o passado.” O importante desta abordagem “é reconhecer o momento da tradição no comportamento histórico e indagar pela sua produtividade hermenêutica” (GADAMER, 1997, p.424). A própria noção de “novo” não se dá como algo fechado em si, como novo por excelência, mas como um refinamento desta noção, não dissociando-a de sua historicidade.

Esta relação entre o novo e o tradicional vai acabar por delimitar o “lugar” da hermenêutica filosófica. A “hermenêutica tem de partir do fato de que quem quer compreender está vinculado com a coisa em questão que se expressa na transmissão e que tem ou alcança uma determinada conexão com a tradição a partir da qual a transmissão fala” (GADAMER, 1997, p.442). Só que, ao mesmo tempo, “a consciência hermenêutica sabe que não pode estar vinculada à coisa em questão, ao modo de uma unidade inquestionável e natural, como se dá na continuidade ininterrupta de uma tradição” (GADAMER, 1997, p.442). Portanto,

Existe realmente uma polaridade entre familiaridade e estranheza, e nela se baseia a tarefa da hermenêutica, mas não no sentido psicológico de Schleiermacher, como o âmbito que oculta o mistério da individualidade, mas num sentido verdadeiramente hermenêutico, isto é, com atenção posta no que foi dito: a linguagem em que nos fala a tradição, a saga que ela nos conta. [...] Esse entremeio (*Zwischen*) é o verdadeiro lugar da hermenêutica” (GADAMER, 1997, p.442).

A familiaridade do tradicional e a estranheza do novo constituem, de forma complementar, o modo operacional da hermenêutica, sendo que o próprio fenômeno do conhecimento está ligado à esta perspectiva, a este “lugar”. “Desta posição intermediária, onde a hermenêutica tem que ocupar seu posto, resulta que sua tarefa não é desenvolver um procedimento da compreensão, mas esclarecer as condições sob as quais surge a compreensão” (GADAMER, 1997, p.442). Portanto, é interessante constatar que este colocar-se entre a estranheza e a familiaridade reflete a relação inovadora da hermenêutica filosófica

com seu objeto de análise: relação entre o filósofo e o texto *com o qual* este pretende filosofar, por exemplo. Relação esta que diz respeito ao saber se colocar diante de um texto, saber o momento certo de acionar seus preconceitos de maneira a não prejudicar a historicidade do próprio texto. O lugar da hermenêutica – e onde se dá o próprio fenômeno da compreensão – é, portanto, onde os horizontes do passado e do presente se fundem (GADAMER, 1997, p.457).

Sendo a forma com que se dá o fenômeno da compreensão uma das principais preocupações da hermenêutica filosófica, acabo destacando brevemente como dá-se, justamente, a relação entre interpretação e compreensão, segundo a perspectiva de uma racionalidade hermenêutica. Diante de uma racionalidade de cunho hermenêutico ou uma consciência formada hermeneuticamente, “a interpretação se distingue da compreensão apenas como o discurso em voz alta do discurso interior”, já que, se “na tarefa da comunicação, entrasse ainda outra coisa, então, isto apenas poderia acontecer com a aplicação das regras gerais da eloquência, mas sem que se acrescentasse algo ao conteúdo ou que qualquer coisa se modifique por isso (SHLEIERMACHER, 1999, p.61).

O fenômeno da interpretação faz com que o agente interpretativo mova-se “numa dimensão de sentido que é compreensível em si mesma e que, como tal, não motiva um retrocesso à subjetividade do outro” (GADAMER, 1997, p.437-438) – como parecia querer Schleiermacher em seu método divinatório. Portanto, “é tarefa da hermenêutica explicar esse milagre da compreensão, que não é uma comunhão misteriosa das almas, mas uma participação em um sentido comum” (GADAMER, 1997, p.438). Já que a compreensão através da interpretação se dá neste âmbito de “participação em um sentido comum” ou “fusão de horizontes”, esta interpretação não pode ser simplesmente “um ato posterior e oportunamente complementar à compreensão” (GADAMER, 1997, p.459). É necessário se ter em mente que “compreender é sempre interpretar, e, por conseguinte, a interpretação é a forma explícita da compreensão” (GADAMER, 1997, p.459). Ou, em outras palavras,

[...] a compreensão é menos um método pelo qual a consciência histórica se aproxima do objeto eleito para alcançar seu conhecimento objetivo do que um processo que tem como pressuposição o estar dentro de um acontecer tradicional. A própria compreensão se mostrou como um acontecer (GADAMER, 1997, p.462).

Portanto, interpretação e compreensão não estão de um todo dissociados, mas se dão dentro uma mesma esfera da construção de um saber, não existindo nenhuma hierarquia metafísica, onde um se mostra como superior ao outro. Arrisco a dizer que ambos os

fenômenos se dão no mesmo nível de manifestação do ser; compreender e interpretar, para que os horizontes se fundam, para que o tradicional sirva de transfundo ao possível e parcialmente novo. E este “compreender e interpretar”, vai acabar extrapolando os limites de uma simples analítica textual, passando a ser visto com dotado de grande relevância em uma esfera mais prática, fática ou quotidiana.

5.

A operacionalidade da racionalidade hermenêutica acabou transpondo os limites inicialmente impostos à hermenêutica puramente metodológica. O que parece ocorrer é uma expansão dos possíveis objetos a serem analisados. Se se perceber a hermenêutica como racionalidade, a simples analítica textual acaba por se tornar um mero caso particular dentre incontáveis outros passíveis de análise. Já em Schleiermacher pode-se perceber uma transposição inicial destes limites. Quando, por exemplo, uma espécie de relação afetiva entre filólogo e autor – apesar de estar ligada a uma conjuntura demasiadamente psicológica – vai acabar tendo uma importância crucial e positiva na interpretação em si. Tal conjuntura de relações afetivas faz com que Schleiermacher extrapole o campo das análises filológicas e seja o primeiro a defender a ideia de que “[...] a hermenêutica não deve estar limitada meramente às produções literárias”: o próprio Schleiermacher (1999, p.33) se surpreendia “seguidamente no curso de uma conversação familiar realizando operações hermenêuticas”, quando não satisfeito “com o nível ordinário da compreensão.” Portanto, apesar de se preocupar principalmente com questões metodológicas a partir da hermenêutica (questões de interpretação textual), o autor transpõe este *modus operandi* hermenêutico à uma esfera ainda mais prática, quotidiana, não necessariamente filológica, onde as noções de “hermenêutica” e “vivência” acabam por se entrecruzarem – mesmo que ainda em um grau pueril.

A cotidianidade ou “facticidade” ganha central relevância na tradição hermenêutica através de Heidegger. O autor define (2008, p.27) que “o termo ‘hermenêutica’ pretende indicar o modo unitário de abordar, elevar, acessar, questionar e explicar a facticidade”. A relação entre hermenêutica e facticidade (como temporalidade do ser no mundo) é sempre o transfundo da abordagem fenomenológica de Heidegger. Melhor atendendo o significado de hermenêutica, o autor propõe uma “unidade na relação do ‘ερμηνευσιν’ (comunicar), ou seja, do interpretar que leva ao encontro, visão, manejo e a uma concepção de facticidade” (HEIDEGGER, 2008, p.33). Desde então, a hermenêutica passa a figurar como forma de interpretação possível de todos os fenômenos do cotidiano humano, extrapolando completamente a perspectiva de uma hermenêutica metodológica.

Portanto, se em Schleiermacher a relação entre hermenêutica e cotidianidade se dava de forma tímida, sempre tendo como transfundo e principal razão de ser a aplicabilidade no sentido de tradução e interpretação textual, em Heidegger o método é completamente transposto à esfera temporal e é esta transposição que vem a garantir a hermenêutica como uma racionalidade aplicável às relações humanas. Sendo que, o projeto filosófico de Heidegger se dá como uma mudança na relação do ser consigo mesmo, dentro desta esfera de temporalidade (ou facticidade), através de uma hermenêutica-fenomenológica.

A hermenêutica tem o trabalho de fazer o existir próprio de cada momento acessível em seu caráter de ser ao existir mesmo, de comunicá-lo, de tratar de aclarar essa alienação de si mesmo de que está afetado o existir. Na hermenêutica se configura para o existir uma possibilidade de chegar a entender-se e de ser esse entender (HEIDEGGER, 2008, p.33).

Esta mudança na relação do ser das coisas consigo mesmo se dá sob o signo da autoconsciência, já que, o ser no existir se encontra em estado de alienação de si mesmo. Tal alienação, que acaba por contaminar as instancias do existir (fático) com a constante ignorância de si, apenas será aclarada por um processo de entender hermenêutico, a ação de uma nova configuração racional que leva em conta, sobretudo, os aspectos históricos já assinalados anteriormente.

A partir de uma hermenêutica da facticidade a tradição hermenêutica vem a protagonizar o que ficou conhecido por *virada hermenêutica*. Já que, desde então, “passou-se do registro [puramente] epistemológico para o ontológico – este engloba aquele e afeta o sujeito” envolvido nesta virada; é por isso que se pode dizer “que ela se justifica como um modo de ser, mais que simplesmente um modo de conhecer [...]” (ROHDEN, 2008, p.65). A hermenêutica da facticidade “trata de um outro modo de compreender, daquilo que a vida mesma oferece e é para ser compreendido. Trate-se de uma outra lógica, não-apodítica, mas da verossimilhança, da existência, do finito, do histórico tecido com o metafísico” (ROHDEN, 2008, p.71). Portanto, essa nova perspectiva lógica que nasce com Heidegger, acaba por ser o elemento central dessa racionalidade hermenêutica que busco explorar neste, que nasce contra a absolutização dos saberes, já que, foi justamente contra uma “absolutização da filosofia que Heidegger desenvolveu sua hermenêutica da facticidade” (ROHDEN, 2008, p.69). A partir da virada hermenêutica, “o saber filosófico autêntico não pode ser reduzido à abstração do tipo lógico-matemático, mas se enraíza desde sempre no tempo, na história” (ROHDEN, 2009, p.74).

Portanto, a compreensão advinda de uma interpretação hermenêutica da facticidade, como apontou Rohden, deixa de ser vista segundo um âmbito de puro saber, para tomar uma conotação de postura, forma de agir no cotidiano. Tal compreensão – que já não é a advinda de uma racionalidade analítica – “é algo que não tem nada a ver com o que geralmente se chama ‘entender’, um modo de conhecer outras vidas; não é nenhum atuar com (intencionalidade), senão um como do existir mesmo” (HEIDEGGER, 2008, p.33). E dentro desta mesma perspectiva pode-se propor este entender “como o estar desperto do existir para consigo mesmo” (HEIDEGGER, 2008, p.33). Logo, enquanto interpretação da facticidade, a racionalidade hermenêutica diz respeito fundamentalmente a esta noção de autoconsciência do existir; não mero saber em relação às coisas. Tal racionalidade, diante da perspectiva de uma ruptura com a racionalidade clássica e moderna, passa a ter uma conotação existencial.

A hermenêutica não é uma espécie de análise movida pela curiosidade artificialmente tramada e endossada ao existir. Considerando a própria facticidade é como deve determinar-se quando e até que ponto aquela pede a interpretação proposta. Assim, pois, a relação entre hermenêutica e facticidade não é a que se dá entre a compreensão de um objeto e o objeto compreendido, ao qual aquela somente tenderia a ajustar-se, se não que o interpretar mesmo é um como possível distinto do caráter do ser da facticidade (HEIDEGGER, 2008, p.33).

A própria conotação existencial é que vai, não necessariamente definir, mas guiar o percurso de uma análise hermenêutica. Diante disso, é como se o objeto a ser analisado “pedisse” uma necessária interpretação levando em conta os meandros históricos inseridos nesse objeto e na percepção do agente da análise. Portanto, a concepção epistemológica clássica, que separa sujeito e objeto, acaba por ser transposta por uma lógica que leva em conta a *facticidade como historicidade* tanto dos objetos quanto dos sujeitos. “Na hermenêutica o que primeiramente deve-se configurar é a posição desde a qual seja possível perguntar, questionar de modo radical, sem se deixar levar pela ideia tradicional de homem” (HEIDEGGER, 2008, p.36). Logo, diante da necessidade de uma nova visão acerca do próprio homem, onde a facticidade começa a ser vista por ela mesma – não como simples *objeto* a ser analisado –, “a interpretação parte da atualidade, ou seja, de um determinado entendimento normal, do qual vive e ao qual responde a filosofia” (HEIDEGGER, 2008, p.36). O que se tem, portanto, é o próprio retorno à temporalidade diante desta necessidade de ruptura com a visão até então empregada acerca do homem como possível sujeito metafísico. Dentro desta perspectiva,

No entender hermenêutico não existe nenhuma “generalidade” que vá mais além do formal [...]. O “formal” não é jamais algo independente, senão somente um recurso, um apoio do mundo. A hermenêutica não tem como objetivo a posse de conhecimentos, senão um conhecer existencial, ou seja, um ser (HEIDEGGER, 2008, p.36-37).

E justamente esta busca a uma forma existencial do conhecimento, a busca pelo ser, é que vai acabar despertando no seio da tradição hermenêutica um necessário e insistente retorno à sua própria historicidade como forma de fundamentação de uma racionalidade hermenêutica, interpretativa, não necessariamente generalista, porém, não simplesmente relativista.

## 6.

Uma das maiores características dessa racionalidade hermenêutica é a constante e necessária busca pela recuperação das bases de sua própria historicidade, como seu fundamento, já que, acaba se opondo à uma fundamentação metafísica. Para alguns autores, a hermenêutica parece ter perdido seu papel fundamental – o de concepção de realidade pautada na historicidade – acabando por se tornar uma mera filosofia da pluralidade cultural. Segundo Vattimo (1995, p.43), por exemplo, “o que reduz a hermenêutica a uma genérica filosofia da cultura é [...] a pretensão, totalmente metafísica, de apresentar-se como uma descrição finalmente verdadeira da (permanente) ‘estrutura interpretativa’ da existência humana.” Portanto, em uma perspectiva de recuperação dos traços fundamentais da hermenêutica, “é necessário tomar-se a sério o caráter contraditório desta pretensão, construindo a partir dela uma reflexão rigorosa sobre a historicidade da hermenêutica” (VATTIMO, 1995, p.43). Vattimo pretende assim propor que a hermenêutica não pode ser tida *somente* como uma teoria da historicidade – ou dos “horizontes”, como pretendia Gadamer – mas, também, como uma verdade radicalmente histórica em si mesma, para que assim não se caia na armadilha de um retorno à metafísica objetivista tão criticada pela própria tradição, onde uma teoria da interpretação apenas se veria como uma *explicação* objetiva das estruturas do ser.

E é, justamente, este conhecer a própria historicidade que dá à hermenêutica “a possibilidade de se argumentar racionalmente” (VATTIMO, 1995, p.156) diante da razão objetiva ainda hegemônica e que acaba por reduzir a hermenêutica a puro relativismo culturalista.

As “razões” que a hermenêutica oferece para mostrar sua própria validade como teoria são uma reconstrução interpretativa da história da filosofia moderna, mais ou menos do tipo das razões que Nietzsche se utilizava para afirmar que “Deus está morto”. Já que, esta afirmação não era, e nem pretendia ser, um enunciado

metafísico descritivo sobre a não existência de deus, era uma interpretação narrativa da história da nossa cultura, dirigida a mostrar que já não é necessário, nem “moralmente” possível, acreditar em Deus (VATTIMO, 1995, p.156).

Então, este projeto de recuperação da historicidade hermenêutica acabar por salientar o deslocamento de perspectiva proposto pela tradição a partir de Heidegger, deslocamento no sentido de apresentar uma nova racionalidade possível, não aquela metafísica objetivista. Portanto, recuperar a historicidade da hermenêutica é, acima de tudo, uma constante reconstrução da própria *racionalidade hermenêutica*, já que, “a racionalidade a qual temos acesso está determinada pelo fato de que, estando implicados em um processo [...], desde sempre sabemos, ao menos em certa medida, aonde vamos e como iremos” (VATTIMO, 1995, p.59). Logo, no sentido de recuperar tal perspectiva racional, se faz necessária uma reconstrução e interpretação de todo este processo estrutural, pois “seria um erro crer que podemos saltar fora do processo, aprendendo de alguma maneira o *arché*, o princípio, a essência da estrutura última” (VATTIMO, 1995, p.59). E tal “reconstrução da racionalidade a partir de um ponto de vista hermenêutico requer, acima de tudo, uma radicalização das premissas filosóficas a partir das quais a hermenêutica se desenvolve” (VATTIMO, 1995, p.157).

Portanto, a necessária reconstrução contemporânea desta racionalidade hermenêutica diz respeito à uma explicação do transfundo ontológico o qual a tradição hermenêutica compartilha:

Se se quer evitar esta recaída na metafísica, a hermenêutica precisa explicitar seu próprio fundo ontológico, ou seja, a ideia heideggeriana de um destino do ser que articula como a concatenação das aberturas, dos sistemas de metáforas que fazem possível e qualificam nossa experiência de mundo. A hermenêutica coincide com um momento deste destino; e argumenta a própria validade propondo uma reconstrução da tradição-destino de que provem (VATTIMO, 1995, p.159).

Tal reconstrução se dá em uma perspectiva de deslocamento do velho sistema de metáforas metafísicas para o sistema de metáforas hermenêutico, que busca esta interconexão entre a compreensão e a historicidade, tal qual em Heidegger. Retomando mais uma vez Nietzsche como exemplo, pode-se pensar em como a linguagem empregada em seu *Zarathustra* se molda à essa perspectiva de reconstrução racional, no sentido de reformulação ontológico-linguística, já que transpõe a linguagem moderna, deslocando-se à esfera dos aforismos de cunho substancialmente poético. Tal reconstrução racional não diz respeito

simplesmente à uma experiência estética em sentido romântico – como poderia sugerir qualquer realista neopositivista – mas sim, a uma reelaboração do terreno ontológico do qual partem as discussões desta tradição.

E esta perspectiva de preparação de um ambiente propício para a reformulação da racionalidade hermenêutica vai acabar levando a uma abordagem da hermenêutica através de um viés niilista. Por exemplo, para Vattimo (1995, p.45), “a única alternativa que nos resta é pensar a filosofia da interpretação como o resultado de um curso de eventos” – em sentido amplo, como mudanças sociais e culturais, descobertas científicas –, ou melhor, “como conclusão de uma história que não cremos poder narrar (interpretar) a não ser em termos niilistas que encontramos pela primeira vez em Nietzsche.” Tal perspectiva niilista em Nietzsche versa sobre a “transvaloração de todos os valores”, ou a “fabulação do mundo”, deslocando o fenômeno da compreensão do sistema metafórico de cunho metafísico à uma outra esfera, de fabulação, que, naturalmente, é expressa linguisticamente – textualmente (VATTIMO, 1995, p.45). O conceito de niilismo em si entra em cena na medida em que qualquer construção metafórica se dá como interpretativa, afastando assim, portanto, todo o fenômeno da compreensão da *certeza* metafísica, como *certeza* de um conhecimento *permanente, imutável e transcendental* acerca do mundo. Portanto, só a partir deste conhecimento do transfundo niilista da hermenêutica é que se daria a reconstrução da racionalidade.

Como se pode perceber, Vattimo parece acusar constantemente o esquecimento da tradição hermenêutica em relação a sua própria historicidade; que deveria ser o aspecto central de uma filosofia que busca, justamente, defender uma perspectiva histórica acerca da verdade. Esquecendo-se de sua historicidade, a hermenêutica acaba por não se relacionar com a temporalidade de sua gênese e difusão: a modernidade. Portanto, a partir da percepção da hermenêutica como niilista, esta “se apresenta como filosofia da modernidade e reivindica ser a filosofia da modernidade: sua verdade se resume na interpretação filosófica mais persuasiva do curso de eventos de que se tem resultado” (VATTIMO, 1995, p.48). E para que se consiga inserir a hermenêutica neste “curso de eventos” que constitui a modernidade, se faz necessária uma nova perspectiva no que toca à relação entre a hermenêutica e os vários elementos constituintes dessa modernidade:

A relação da hermenêutica com o cientificismo moderno, ou com o mundo da racionalidade técnica [por exemplo], não pode ser somente ou principalmente uma relação de rechaço polêmico – como se tratasse, uma vez mais de se opor um saber mais verdadeiro, e uma visão da existência mais autêntica, às teorias e práticas

erráticas da modernidade. Se trata, em troca, de reconhecer e mostrar que a hermenêutica é uma “consequência” da modernidade mais que sua refutação (VATTIMO, 1995, p.160).

De certa forma, Vattimo, como uma espécie de revisor dos preceitos que constituíram a tradição hermenêutica como teoria da interpretação ligada à historicidade dos saberes, aponta alguns preconceitos – em sentido negativo – e desvios desta mesma tradição. A negligência da hermenêutica diante do racionalismo tecnicista da modernidade – simplesmente rechaçando-o –, no sentido de uma não interação adequada, nem mesmo análise aprofundada é uma das principais falhas no tocante a relação da hermenêutica com sua própria historicidade<sup>41</sup>. Além disso, no decorrer de sua história, a hermenêutica parece ter-se colocado de fora deste ambiente contemporâneo, o que acaba por refletir sua falta de “materialidade” no sentido de se colocar como *a* filosofia da modernidade.

A hermenêutica não é uma teoria que oponha uma autenticidade do existir fundada no privilégio das ciências do espírito à alienação da sociedade racionalizada; pelo contrário, é uma teoria que trata de aprender o sentido da transformação (da noção) do ser que produziu como consequência da racionalização técnico-científica do nosso mundo (VATTIMO, 1995, p.160).

Portanto, a grande questão que acaba por levar a reestruturação da racionalidade hermenêutica é a visão da própria tradição diante de si, não mais como simples opositora em relação à uma racionalidade mais fechada, mas como aquela que busca compreender como tal concepção de racionalidade se deu e qual suas sínteses mais expressivas na estruturação do mundo atual. O lugar da hermenêutica “consiste, definitivamente, na afirmação de que a interpretação racional (argumentativa) da história não é ‘científica’ no sentido do positivismo, mas tampouco, nem muito menos, é puramente estética” (VATTIMO, 1995, p.161), parece residir, portanto, no âmbito onde ambas as concepções se relacionam (justapondo-se).

## 7.

Busquei nesta breve exposição recuperar alguns elementos acerca da racionalidade hermenêutica. Finalizando, gostaria de destacar os elementos acima expostos como aqueles que poderiam definir uma racionalidade de cunho hermenêutico. Uma “definição” em sentido ortodoxo não se faça possível, na medida em que, como se viu, não são poucos os vieses

---

<sup>41</sup> A relação entre a filosofia hermenêutica e a ciência naturais sempre se deu através do signo de uma grande polêmica. De um lado temos o conhecimento de cunho histórico/interpretativo da hermenêutica, do outro temos as pretensões científicas de universalidade, certeza e imutabilidade. O que Vattimo critica é, justamente, a má vontade de pensadores hermenêuticos em dialogar com as ciências.

explorados pela filosofia de cunho hermenêutico— sendo que esta exposição, naturalmente, não percorreu todos estes vieses. Por *racionalidade hermenêutica* compreendo, portanto, um transfundo que opera na filosofia hermenêutica, determinados aspectos constituintes de sua formação e efetivação. Então, destaquei cinco aspectos que considere fundamentais à esta concepção de racionalidade:

1— O círculo hermenêutico (da parte ao todo e do todo à parte), como uma constante revisão da historicidade do “objeto”<sup>42</sup> analisado. Colocando tal “objeto” dentro de um gama de sentidos históricos e vendo-o como produto desta gama de sentidos;

2 – A relação de interligação inevitável entre o "objeto" de análise e o agente de análise, como uma das principais críticas hermenêuticas à racionalidade objetivista que vem operando, sobretudo, a partir de Descartes;

3 – A relevância desta conjuntura histórica onde se dá o próprio fenômeno do conhecimento, em oposição ao paradigma metafísico, universalizante. Tal conjuntura diz respeito ao colocar-se entre a estranheza do novo e a familiaridade do antigo, já que, as pretensões hermenêuticas parecem dizer respeito à uma reformulação da percepção do fenômeno do conhecimento, ou seja, uma nova visão acerca do saber. O colocar-se entre o novo e o antigo – destacado como “o lugar da hermenêutica” por Gadamer – diz respeito, portanto, ao próprio processo de reformulação da racionalidade, onde o antigo (familiar/histórico) nunca está alijado na percepção de novas descobertas;

4 – A transposição da racionalidade à uma esfera fática, cotidiana, onde todo o saber toma a forma de um “saber existencial”;

5 – A necessária consciência da própria historicidade do fenômeno do conhecimento, no sentido da tentativa de não se cair mais uma vez no paradigma metafísico unilateral criticado pela tradição. Este parece ser o nó que une os demais elementos destacados acima.

## Referências

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Verdad y Método II**. Salamanca: Ediciones Sígueme, 2004.

<sup>42</sup> Uso o termo entre aspas, justamente, pela crítica hermenêutica à definição clássica de objeto de análise.

HEIDEGGER, Martin. **Ontología: Hermenéutica de la facticidad**. Madri: Alianza Editorial, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da Moral**. São Paulo: Companhia das Letras: 2010.

ROHDEN, Luiz. **Interfaces da Hermenêutica**. Caxias do Sul: EDUCS, 2008.

SCHLEIERMACHER, Friedrich. **Hermenêutica: Arte e técnica da interpretação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

VATTIMO, Gianni. **Más Alla de la Interpretación**. Barcelona: Paidós, 1995.



## **PATRIMÔNIO HISTÓRICO CULTURAL DE SÃO BORJA: EM BUSCA DE NOVOS SIGNIFICADOS E SIMBOLOGIAS<sup>43</sup>**

**Lilian Simone Souza Pires<sup>44</sup>**

**Lia Machado dos Santos<sup>45</sup>**

**Lucas Giovan Gomes Acosta<sup>46</sup>**

**Edson Romário Monteiro Paniágu<sup>47</sup>**

### **Resumo**

O projeto “Patrimônio Histórico Cultural de São Borja: em busca de novos significados e simbologias” está sendo desenvolvido no Instituto Estadual Padre Francisco Garcia com alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental Integral. O projeto é parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID desenvolvido pelo subprojeto de história na Unipampa - campus São Borja desde 2014. Neste ano de 2015, o subprojeto tem como tema central a Educação Patrimonial, que vislumbra construir um inventário por meio de pesquisa participante com levantamento e coleta de dados pelos alunos e bolsistas usufruindo de todas as fontes históricas possíveis, a saber, internet, livros, revistas e entrevistas com familiares e comunidade escolar, bem como visitas as estruturas da universidade, museus, sítios arqueológicos e manifestações culturais. Os grupos de 28 alunos e cinco bolsistas optaram pela divisão de subgrupos para o desenvolvimento das pesquisas que se fundamentam na classificação das categorias patrimoniais definidas pelo IPHAN. No primeiro momento buscar-se-á discorrer sobre a dinâmica aplicada no projeto que busca identificar as referências culturais nas categorias. A seguir realizar-se-á uma breve análise dos resultados, ainda no início do terceiro trimestre do calendário escolar e do retorno dos alunos através dos seus relatos sobre a visão adquirida após a aplicação do projeto, que encontra-se no segundo ano de acompanhamento para com a turma. O presente projeto vem promovendo

<sup>43</sup> "Este trabalho teve apoio financeiro da Capes/Pibid"

<sup>44</sup> Unipampa – Universidade Federal do Pampa – Campus São Borja, Ciências Humanas – Licenciatura, Capes, [lilisouzapires@gmail.com](mailto:lilisouzapires@gmail.com) .

<sup>45</sup> Unipampa – Universidade Federal do Pampa – Campus São Borja, Ciências Humanas – Licenciatura, Capes, [liah\\_mais@hotmail.com](mailto:liah_mais@hotmail.com) .

<sup>46</sup> Unipampa – Universidade Federal do Pampa – Campus São Borja, Ciências Humanas – Licenciatura, Capes, [lucas-giovan@hotmail.com](mailto:lucas-giovan@hotmail.com) .

<sup>47</sup> Professor Doutor adjunto do Curso de Ciências Humanas – Licenciatura; Coordenador de área do sub-projeto História - PIBID Universidade Federal do Pampa - Campus São Borja, [edsonpaniagua@gmail.com](mailto:edsonpaniagua@gmail.com) .

o reconhecimento histórico e por consequência a disseminação valorativa dos bens patrimoniais e sua preservação atingindo a comunidade escolar estabelecendo uma ponte entre universidade e escola.

**Palavras-chave:** São Borja. Patrimônio Histórico e Cultural. Ensino Fundamental Integral.

## INTRODUÇÃO

Ao analisar a relação entre a escola e a universidade é possível perceber por meio da ótica dos cenários e teorizações contemporâneas, que ambas são produtoras de cultura, saberes, conhecimentos e práticas que produzem sujeitos nela envolvidos em intensas e complexas redes de poder/saber/governo.

Sendo assim, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência- PIBID, financiado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, vem valorizar o processo de formação inicial de estudantes que optaram pela licenciatura, através da inserção desses futuros professores no cotidiano das escolas públicas a fim de que os mesmos possam se aproximar de forma verdadeira dos fazeres docente.

Vivenciar experiências docentes ainda na condição de aluno poderá contribuir para uma preparação de um melhor exercício da docência. O PIBID é um mediador entre a teoria e a prática, visto que, os bolsistas do projeto têm a oportunidade de articular essas duas dimensões tão relevantes no cotidiano de um professor. Assim, o subprojeto de história da Universidade Federal do Pampa, Campus São Borja, iniciou seu projeto no ano de 2014. Inserido grupos de bolsistas em três escolas de Educação Básica com o intuito de possibilitar uma intensa relação entre universidade, escola, aluno e professor.

Portanto, desde o início das atividades os grupos de bolsistas buscam articular e desenvolver, a partir do subprojeto de história, o tema educação patrimonial, objetivando levar ao conhecimento dos alunos “contemplados das escolas” o sentimento e a relevância de conhecer a “nossa história” no intuito de contribuir para a sua preservação.

Nesse sentido, não apenas visando a formação de professores, este artigo busca em um primeiro momento, apresentar as atividades que estão sendo desenvolvidas na Instituição aonde atua o grupo de cinco bolsistas da Universidade Federal do Pampa. Num segundo momento, buscar-se-á apresentar ainda que de forma breve cada atividade até então desenvolvida e problematizando, vislumbrando os resultados de forma parcial; bem como relatar por meio de depoimentos dos próprios alunos contemplado no projeto.

## O projeto

O tema de trabalho do PIBID neste ano de 2015, intitulado *Patrimônio Histórico Cultural de São Borja: em busca de novos significados e simbologias*, surge como um dos resultados do projeto desenvolvido em 2014, no Instituto Estadual Padre Francisco Garcia. Foi por meio da ampliação do olhar crítico da realidade da comunidade escolar, que se percebeu a constituição de paisagens culturais, patrimônios materiais e imateriais em São Borja e a importância de conhecer a simbologia e o contexto histórico dessas construções.

O objetivo geral deste projeto é construir um inventário por meio de pesquisa, levantamento e coleta de dados, buscando identificar as referências culturais que formam o patrimônio cultural de São Borja. Criar situações de aprendizado sobre o processo cultural e seus produtos e manifestações, que despertem nos alunos o interesse em resolver questões significativas para a vida pessoal e coletiva.

Para que o projeto contribua de forma significativa na inserção dos alunos no processo de cidadania através da pesquisa e cultura, de forma com que os mesmos aprendam e socializem novos e diferentes conhecimentos, organizamos a dinâmica de trabalho de uma forma que houvesse atividades no grande grupo e em pequenos grupos, onde exerceriam com mais autonomia as decisões sobre o objeto de pesquisa e suas respectivas fontes.

Durante o planejamento do projeto, os bolsistas e o professor supervisor, através de pesquisa bibliográfica, diferenciaram as categorias de bens culturais e suas simbologias, sendo divididas em cinco categorias, a saber: Celebrações, Lugares, Conjuntos Arquitetônicos, Objetos, Formas de Expressão e Saberes.

Feita a categorização dos bens culturais, a turma foi dividida em seis grupos, cada grupo é responsável por uma das categorias e tem um bolsista ou o professor como orientador e mediador em todo o processo de pesquisa. As atividades no grande grupo servem como instrumento para preparar e dar subsídios aos grupos para a pesquisa e campo.

A tarefa de cada grupo foi escolher um objeto de estudo, de acordo com sua categoria do patrimônio Histórico e Cultural, e pesquisá-lo usando diferentes métodos de pesquisa, coletando o máximo de informações sobre o tema. Para mantermos um fio condutor entre os grupos, cada um recebeu um roteiro de pesquisa básica para seguir ao longo do processo, visando à elaboração e publicação de um inventário dos bens culturais de São Borja.

Para capacitar os grupos para a pesquisa, iniciamos as atividades de formação com o grande grupo com uma apresentação do tema e de conceitos básicos de patrimônio material e imaterial realizada pelo bolsista do projeto de educação patrimonial da Universidade Federal

do Pampa (UNIPAMPA). Logo depois, cada grupo recebeu formação específica de suas categorias de trabalho por meio de seus respectivos bolsistas orientadores.

Pensando na imagem como instrumento riquíssimo para documentar e dar significado a pesquisa, preparamos a segunda formação com o grande grupo, com o objetivo de qualificá-los na técnica da fotografia e dar autonomia e autoria para os alunos durante a pesquisa de campo, a oficina foi ministrada pelo técnico da UNIPAMPA, Sáryon Azevedo.

Depois disso, as formações individuais de cada grupo foram intercaladas com o início das visitas Guiadas, cada grupo teve a liberdade de seguir o próprio ritmo de pesquisa, já que se trata de objetos de pesquisa tão diversos que requerem, até mesmo, certa mobilidade no planejamento que depende de diversos fatores como o tempo disponível das pessoas, o clima da região ou mesmo época do ano.

A partir daqui, cada grupo já tem seu objeto de pesquisa bem definido: O grupo das celebrações escolheu primeiramente a festa do peixe, mas por adversidades do tempo e das enchentes recorrentes na cidade alteraram o objeto para o festival de bandas escolas; a categoria Lugares escolheu a praça da antiga estação férrea; Conjuntos Arquitetônicos escolheu os museus; a categoria objetos dará enfoque à estátuas do período missioneiro; as Formas de Expressão tem como objeto o chamamé e o grupo Saberes escolheu as práticas relacionadas à cura, presentes nas benzeduras ou pajelanças.

Com o objetivo de avaliar as formações individuais de cada grupo, a turma realizou viagem às Ruínas de São Miguel das Missões com a tarefa de identificar algum elemento ou aspecto das ruínas que se identifique com sua categoria de pesquisa, para observar o olhar crítico do aluno, sua capacidade de observação e comparação.

Nos meses seguintes, seguindo a mesma estrutura de pesquisa, cada grupo é responsável pelo planejamento da pesquisa e coleta de fotos e dados, além disso, cada categoria recebeu a tarefa de planejar alguma forma de apresentação do seu objeto para toda a comunidade escolar como forma de socialização dos saberes.

A exposição do inventário e a avaliação final acontecerão através de um evento em que a banca avaliadora será composta por todos os sujeitos que colaboraram para que a pesquisa se efetivasse, também serão convidados, além da comunidade escolar, todos os indivíduos envolvidos no processo, inclusive representação da direção da Unipampa e prefeitura.

### **As atividades desenvolvidas por Categorias e seus parciais resultados**

As atividades desenvolvidas pelo projeto neste ano de 2015 dividiram-se em duas etapas. A primeira foi dedicada às atividades coletivas, ou seja, aplicadas a todo o grupo de alunos da turma 81; a segunda direcionou atividades de modo individual em cada categoria do patrimônio, conforme o formato do projeto.

Na primeira etapa os encontros coletivos tiveram essencialmente três objetivos:

— Apresentação do tema a ser trabalhado projeto 2015 com início dos estudos teóricos sobre patrimônio;

— Esclarecimento e instruções básicas para observação dos patrimônios; oficinas ministradas na escola com intuito de expandir o entendimento sobre os principais conceitos do Patrimônio material e imaterial; Oficinas de fotos com instruções básicas para captura de imagens; Estas que serão essenciais para produto final das pesquisas realizadas nos grupos por categoria.

— Visitações; primeiro na Unipampa a fim de mostrar aos alunos os recursos disponíveis para pesquisa e produção dos inventários; viagem as Ruínas de São Miguel como aula prática para visualização das teorias estudadas.

Nesta etapa podem-se observar efeitos positivos entre os alunos da turma, que em sua maioria conseguiram assimilar o conceito de bens e diferenciar patrimônio material do imaterial. Na avaliação coletiva do grupo de bolsista realizada em agosto, analisamos as metas e os resultados alcançados para o fechamento do primeiro semestre. Foi solicitada aos alunos uma reflexão individual onde constatamos a aceitação da turma 81 ao modelo de trabalho aplicado pelos bolsistas do PIBID. Segundo o aluno Mateus (2015) o projeto iniciou com mais dedicação.

Outros alunos manifestaram com empolgação sua percepção:

“A experiência de estar participando do PIBID é ótima, pois estou conhecendo coisas que nunca conheci. Sem falar na viagem que vamos fazer”. (Tássia, 2015). Outro aluno também declarou “foram apresentadas algumas oficinas para que pudéssemos fazer nossas perguntas e pesquisas”. (Nanderson, 2015)

“Na escola nós tivemos um dia de como tirar foto e foi bem útil depois tivemos a tarefa de rodar a escola e achar as suas maravilhas fotografando e também aprendemos sobre o patrimônio Material e Imaterial”. (Grupo celebrações).

“Posteriormente, tivemos a visita do técnico da Unipampa Sarion. Ele nos ensinou a como tirar boas fotografias, bem enquadrados e perfeitas”. (Grupo saberes).

Outra declaração que refletiu as atividades da primeira etapa realizada pelo grupo de Saberes foi:

Logo depois fomos visitar a Unipampa, foi uma experiência espetacular. Lá conhecemos o grupo que cada um ia ficar no grupo que estou é o Saberes [...] Conhecemos a rádio, meus colegas conheceram a TV, a biblioteca, o R.U e conhecemos as instalações gerais.

Nesse sentido, o grupo avalia ter alcançado os objetivos específicos indicados no projeto na primeira etapa, estes se baseavam em:

- introduzir os conceitos básicos e esclarecer o que são bens, paisagens e patrimônio cultural;

- trabalhar as fontes históricas com o objetivo de contribuir para a difusão do conhecimento local e valorização dos bens materiais e imateriais partindo dos saberes cotidianos dos alunos.

A segunda etapa de atividades fundamentou-se no trabalho dos grupos divididos por categorias do patrimônio cultural com base nas definições do IPHAN, lugares; saberes; celebrações; formas de expressão; objetos e por encontrarmos significativa quantidade de prédios históricos na cidade o grupo acrescentou a categoria *conjuntos arquitetônicos*. Cada bolsista incluindo o professor supervisor ficou responsável por um grupo de alunos de 4 a 6 integrantes, as atividades iniciaram-se no início de Maio. A seguir destacamos algumas e o foco escolhido em cada pesquisa realizada.

#### Objetos – Orientação bolsista Ritiele Ferreira

A partir da divisão dos grupos a categoria Conjuntos arquitetônicos, buscou-se elucidar conceitos básicos sobre bens, no que se relaciona com a educação patrimonial e o que seria a arquitetura para assim chegar ao objetivo da categoria de estudo sobre a arquitetura do município de São Borja. Para tanto se utilizou textos que, ao final da leitura os alunos teriam de elencar o que consideravam relevante na arquitetura do município e o que mereceria, na visão deles, ser o objeto de estudo no trabalho. A atividade demonstrou-se importante, pois os alunos tiraram dúvidas que havia referente à categoria, demonstrando interesse frente à proposta. A maior dificuldade ficou na escolha em função da viabilidade em deslocamento e acessibilidade a determinados locais. Após várias conversas o grupo optou por trabalhar com a arquitetura e importância do “Memorial Casa João Goulart” para o município.

A primeira visita foi realizada e tinha o intuito de conhecer e ter um primeiro contato com a casa, na qual o ex-presidente João Goulart passou sua infância e que, hoje é tida como referência a história do município. Em conversa com uma das responsáveis pelo local, esta

relatou-nos um pouco da história da construção do prédio (ano de 1927), sobre a restauração e as condições de funcionamento. O grupo prosseguiu com a pesquisa retornando para uma segunda visita após as férias escolares de agosto.

Grupo Objetos – Orientadora bolsista Andreia Balbueno

Inicialmente o grupo também buscou resgatar os conceitos apresentados coletivamente, devido à complexidade implícita no tema da educação patrimonial frente às diversas interpretações populares. Os grupos conversaram sobre quais seriam os objetos considerados patrimoniais da cidade de São Borja, por escolha dos alunos decidiram pesquisar a estatuária missioneira, em especial, a obra do “senhor Morto” que se encontra no museu missioneiro, Apparício Silva Rillo, localizado junto a biblioteca municipal no centro da cidade. Após a escolha e alguns encontros na escola dedicados ao estudo deste objeto o grupo realizou uma visita ao museu. Os alunos expressaram em suas reflexões suas percepções a pesquisa proposta a aluna Maria Eduarda especificou em seu relatório:

Nós fomos conhecer um ‘Senhor Morto’, mas além do senhor tinha várias imagens esculpidas em madeira, no séc XVII e lá a imagem está exposta em uma vitrine segura, tombado IPHAN [...] tiramos várias fotos das figuras mais importantes que nós vamos usar para o trabalho “... amei o museu...” (Maria Eduarda turma 81, 2015).

Percebemos o objetivo inicial de levar os alunos a uma aproximação com os bens patrimoniais é atingido, porém faz-se necessário a percepção e o senso crítico na hora da análise. Pois sabemos que trabalho relativo à educação patrimonial é algo construído de modo a não se construir estereótipos.

Grupo Lugares – Bolsista orientador Lucas Acosta

Visto que alguns territórios ou parte deles podem ter significados especiais. Esses significados costumam estar associados à forma como o território é utilizado ou valorizado por certo grupo; são as experiências dessas pessoas que dão sentido especial a um lugar. Pode ser um bosque, um rio, um sítio arqueológico, uma praça, uma construção, ou mesmo um conjunto desses elementos (uma paisagem inteira).

Um lugar pode ser importante para uma comunidade por ser referência de seu dia a dia, suas crenças. Esses lugares são essenciais para o inventário, e podem significar novas descobertas, novos patrimônios que merecem serem cuidados.

Nesse sentido, o “Lugar” escolhido pelos alunos com o objetivo da construção de um inventário foi a “Estação Férrea” lugar de grande representação histórica para a cidade. Os

alunos são especialmente interessados, demonstrando desde o início, questionando sobre as propostas “vamos fazer?”, “quando?”, “como?”.

As dificuldades encontradas foram pautadas nas atividades extraescolares que alguns desenvolvem. Assim por muitas vezes não foi possível unir todos para estudos, no entanto o grupo realizou sua visita ao prédio da Estação férrea efetuando sua pesquisa quanto a importância patrimonial deste lugar, que além do antigo prédio localiza-se num lugar especialmente bonito em função de estar centrado em frente a uma praça com área verde para lazer.

Grupo Formas de Expressão – Bolsista Orientadora Lilian Pires

A formação individual do grupo categoria *Formas de expressão* iniciou dia 18 de maio 2015, os primeiros estudos focaram a parte conceitual que caracteriza As Formas de expressão cultural, nos encontros seguintes, todos realizados no pátio da escola, foi sugerido pelos alunos um ambiente diferenciado ao de costume – sala de aula – a dedicação foi total nas atividades de fixação conceitual da categoria, tinham como propósito fazer o aluno despertar um olhar atento ao seu dia-dia, no convívio familiar e escolar para identificar as expressões culturais presentes no cotidiano e a seguir, iniciou-se com uma atividade de pesquisa prévia na internet dando foco nos elementos de expressão cultural presentes na cidade de São Borja que iriam ser trabalhados.

Nas conversas em grupo, os alunos falavam o que conheciam da expressão cultural, entre as coisas citadas por eles, a dança e a poesia eram as mais conhecidas; por esse motivo decidiu-se trabalhar a expressão cultural presente no *Chamamé*, representado pelo casal de dançarinos Caio e Vania, ganhadores de prêmios na Argentina, e a poesia com a declamadora Daniele Balbuena, também ganhadora de prêmios tradicionalistas regionais.

Num avaliação geral do desenvolvimento individual é possível dizer que os grupos de alunos tiveram um bom desempenho, porém na primeira parte do trabalho a dificuldade foi por conta de dois alunos que não quiseram se integrar aos estudos do grupo não fazendo as atividades propostas e não compareceram na visita realizada. No entanto, após a primeira visita, a situação mudou e os alunos passaram a acompanhar o trabalho. Este grupo tem a característica de estar composto pelo número maior de alunos do sexo masculino, no entanto essa diferença foi em relação aos outros apresentou efeito benéfico, pois os mesmos que nas aulas comportam-se de maneira agitada, segundo os professores da escola, no trabalho realizado pelo PIBID, nesta última sequência de encontros, manifestaram-se interessados e solicitam ficar além do período reservado para pesquisa. Fato que nos alegra muito, o aluno Nardeson analisa as atividades com o seu relatório:

Nós aprendemos que a tradição da dança não pode ser esquecida, e que também nascemos dançando por que já se faz parte de nos. Percebemos que o chamamé é um resgate da origem guaraníca, ela nos ensina a conhecer mais um pouco sobre os nossos antepassados, sobre sua cultura e vida. Aprendemos também sobre a poesia que outra forma de expressão gaúcha, a poesia diferente da dança contém mais emoção por conta de ter de interpretar o personagem relatado na história. (Nanderson – Turma 81; 28 de Outubro 2015).

#### Grupo Celebrações – Bolsista Orientadora Lia Machado

O grupo celebrações encontrou grande dificuldade para realização de sua pesquisa, após os estudos teóricos o grupo decidiu realizara a pesquisa pautada sobre a “Festa do Peixe”, no entanto após semanas de espera pelo retorno da comissão organizadora ligada a prefeitura da cidade, efetivamente diz que a celebração não aconteceria este ano em função da escassez do principal produto “o peixe”. Com a certeza que não seria mais possível a realização desta como opção viável o grupo dedicou-se pesquisar o “festival de bandas” realizado pela secretária de educação do município.

Essa escolha foi ao encontro das práticas de alguns componentes do grupo que também participavam da banda da escola e estavam muito envolvidos nas preparações para o festival. Nesse sentido três visitas foram feitas, duas as outras escolas que possuem bandas bem organizadas, a Escola estadual Aparício Silva Rillo e Escola Estadual Olavo Bilac.

A terceira visita foi realizada com a secretária de educação para entrevista com a responsável pela organização Silvana Vasques do festival que aconteceu no Cais do Porto em São Borja.

O grupo é considerado extremamente ativo e esta preparando uma apresentação especial para o encerramento das atividades neste ano.

#### Grupo Saberes – Orientador Professor Supervisor Luciano Gattiboni

O grupo saberes realizou entrevistas com uma benzedeira muito conhecida na cidade a senhora Alda onde os alunos apreciaram o saber popular que até o momento não imaginavam que se tratava de um patrimônio cultural imaterial.

A segunda visita foi realizada no ateliê do Artista plásticos Rossini Rodrigues também outra forma distinta patrimônio cultural, não identificada como tal pelos alunos quando iniciou-se esse projeto.

## Conclusão

Entendemos que as atividades propostas e organizadas com muito esmero pelo grupo de bolsistas, supriram as expectativas, pois percebeu-se um crescimento gradual e diferente em cada aluno.

Assim é possível perceber uma boa interação entre todos os segmentos já descritos, apesar das dificuldades iniciais, o projeto já está dando frutos, pois seguidamente os alunos da escola, comentam sobre as novidades e das descobertas de algo, que nem ainda tinham conhecimento que existiam através das atividades ofertadas, chegando inclusive a fazer comparações sobre o que antes entendiam sobre determinados conceitos, com aquilo que atualmente passaram a compreender.

Dentro das descobertas, nossos alunos passaram a entender o verdadeiro significado e as diferenças, entre o que é considerado Patrimônio Material e Patrimônio Imaterial. Após a oficina ministrada pelo graduando Maíquel Schenaider sobre Educação Patrimonial, que com muito conhecimento e simplicidade proporcionou uma verdadeira aula sobre o tema exposto, citando inclusive que anteriormente ao “Projeto”, como eles bem disseram que “achavam” que patrimônio era somente aquilo que conseguiam juntar após muito trabalho, dando como exemplo, casas, carros, etc. isto é, palpável, ou seja, aquilo que conseguiam tocar, algo que após a oficina passaram a entender que há outras formas de patrimônio, como o imaterial que até então não tinham percepção de que se tratava, como por exemplo, as danças, músicas, poesias e as benzedeiras que achavam que era apenas uma crença e não um patrimônio, algo que agora sabe distinguir.

Após a Oficina de Fotografia com o Técnico da Unipampa, Saryon Azevedo, passaram a falar com propriedade sobre as diversas formas de enquadramento, posição, luz, localização, isto é, da melhor forma de se conseguir uma boa fotografia. O técnico voltou à escola posteriormente, para analisar juntamente com os segmentos envolvidos, as fotos tiradas após a oficina e, segundo este, a maioria das fotografias foram de ótima qualidade e ajudou a classificá-las, abordando cada uma delas com quem havia realizado o trabalho.

As oficinas objetivavam dar suporte técnico para algumas atividades previamente elaboradas e serem executadas e desenvolvidas ao longo do ano, como por exemplo, na viagem às Ruínas de São Miguel, segundo os próprios educandos poderiam realmente colocar em prática aquilo que nas oficinas aprenderam e esperam ansiosamente pela já referida viagem.

Portanto, apesar das dificuldades de alguns alunos e as facilidades de outros, está ocorrendo uma melhoria acentuada em diversos aspectos dos educandos, algo que torna ainda mais gratificante a simbiose proporcionada pelo PIBID e pelo Instituto Estadual Padre Francisco Garcia.

Como este projeto ainda está em andamento, faz-se relevante salientar que, a finalização das atividades desenvolvidas pelo grupo de bolsistas com os alunos desta Instituição está em fase de finalização. Contudo, é possível perceber como citado supra a relevância desse projeto na formação tanto do bolsista quanto do aluno enquanto “chave” fundamental para a realização dessas atividades. Ainda busca-se ao final do projeto, realizar a socialização geral das atividades construídas durante o ano. Assim, cada grupo poderá apresentar aquilo que foi pesquisado, problematizado, conceituado e construído e a sua extrema contribuição nas suas formações.

## **Referências**

ESPINDOLA, Rosicler de Sá; GONÇALVES, Ulisses Souza; MENDES, Francine Carvalho; PINTO, Muriel. **As paisagens Culturais como instrumento de Educação Patrimonial para as Missões Jesuítico-Guarani: O caso de São Borja Brasil**. Sér. Patrim. Cult. e Extren. Univ., n. 5, nov. 2014.

HEIDRICH, L. Álvaro. COSTA, Benhuer P. (org.) **Maneiras de Ler Geografia e Cultura**. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso lugar e Cultura, 2013.

IPHAN, *Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. **Educação Patrimonial: Mais Educação: Manual de Aplicação**. Brasília, DF. IPHAN\ DAF\ COGEDIP\ CEDUC, 2013. 85.p

PINTO, Muriel. **Levantamento de Acervo Museológico sobre o contexto histórico e cultural do Município de Lajeado – RS**. Trilha Cultural. Lajeado, RS\2011.



## A GUERRA DO PARAGUAI E OS LIVROS DIDÁTICOS

**Allan Mamede de Souza<sup>48</sup>,**  
**Maiquel Jardel Schneider<sup>49</sup> e**  
**Marcia Andreia Facio Silva<sup>50</sup>,**  
**Edson Romário Monteiro Paniagua<sup>51</sup>**

### RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar as concepções historiográficas da Guerra do Paraguai constantes nos livros didáticos utilizados pelo Colégio Estadual Getúlio Vargas e Instituto Estadual Padre Francisco Garcia, instituições participantes do PIBID, sendo também parte da rede pública estadual de ensino do município de São Borja, Rio Grande do Sul e relacioná-las com as teorias da história. Os resultados indicam que esses livros didáticos traduzem, além de concepções teóricas vigentes em cada época, o componente político-ideológico e social. Os livros didáticos, em meados do século XX, traziam uma forte tonalidade positivista, ou seja, os fatos de alguns homens para outros homens.

**Palavras-Chave:** Guerra do Paraguai, Historiografia; Teoria; Livro Didático; Ideologia.

### INTRODUÇÃO

---

<sup>48</sup> Acadêmico do 5º semestre de Ciências Humanas-Licenciatura da Universidade Federal do Pampa-UNIPAMPA Campus São Borja, São Borja, Rio Grande do Sul; Bolsista CAPES ID do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência- PIBID/CAPES; Presidente do Diretório Acadêmico de Ciências Humanas-DACH; e-mail: allan-dh@hotmail.com;

<sup>49</sup> Acadêmico do Curso de Ciências Humanas – Licenciatura da Universidade Federal do Pampa UNIPAMPA, campus São Borja. E- mail: mjardelschneider@gmail.com

<sup>50</sup> Acadêmica do 5º semestre do Curso de Ciências Humanas-Licenciatura da Universidade Federal do Pampa-UNIPAMPA Campus São Borja, São Borja, Rio Grande do Sul; e-mail: marciasb4@hotmail.com

<sup>51</sup> Orientador: Edson Paniagua, Doutor e Mestre em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS; Professor Adjunto e Vice Coordenador do Curso de Ciências Humanas-Licenciatura da Universidade Federal do Pampa-UNIPAMPA Campus São Borja.

Pretendemos com esse este Trabalho discorrer de uma análise feita em alguns livros didáticos de história atuais pertencentes aos Colégios descritos acima, além de obras feitas no início do século XX, com a finalidade de se fortalecer o método comparativo e dessa maneira como a historiografia nos auxilia a enxergar o contexto ideológico e reflexivo dentro dos assuntos trabalhados no cotidiano do aluno através dos tempos.

Na história de cada país encontramos as diferentes visões sobre a história, dependendo do momento histórico e das visões ideológicas que estravam com o poder político. Assim para muitos a história “oficial” de seu país conta apenas uma versão, ou busca enfraquecer outros fatos.

No Brasil percebemos que a história enfrenta os mesmos caminhos, mas aos poucos está se dando abertura para outras visões de mundo, isso claro influenciado por uma maior abertura da democracia.

Especificamente na Guerra do Paraguai (1864-1870), que é o que mais nos interessa, analisaremos como as 3 versões do maior conflito da história do Brasil e da América Latina, foram e vem sendo trabalhados atualmente no material didático mais utilizado e mais importante do ensino: “O Livro Didático”.

## **DESENVOLVIMENTO**

“Cada nação conta uma história diferente. O que é guerra de libertação para uma é de opressão para outra”.<sup>52</sup> No caso da guerra do Paraguai como foi a visão dos paraguaios em relação à morte das crianças paraguaias pelos soldados brasileiros. Dia das crianças no Paraguai (dia do massacre). Não apenas as disputas entre países, mas, dentro de um país pode ocorrer esses conflitos por visões diferenciadas quanta a política e seus rumos.

Muitas vezes os historiadores contratados pelo governo para escrever um período marcante, omitem fatos ou buscam a linha que defende o governo, resultando numa história positivista. “Para esse tipo de historiador nem é necessário *mentir* sobre os fatos, basta *omitir* o que não interessa à demonstração de suas teses...”<sup>53</sup>

Os fatos históricos são construídos por alguém e para alguém e por tanto precisamos ver quem escreveu essa história e principalmente quais os interesses e os objetivos com tais fatos. Outro aspecto é quem encomendou tal pesquisa ou financiou.

---

<sup>52</sup> PINSKY, Jaime. Nação e ensino de história no Brasil *in*: **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: contexto, 2009. p. 8.

<sup>53</sup> PINSKY, Jaime. Nação e ensino de história no Brasil *in*: **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: contexto, 2009. p. 8.

A história oficial do Brasil desde a chegada dos portugueses até hoje pouco diferencia, pois há sempre o interesse de uma parcela que não quer perder seus privilégios e vender uma imagem endeusada do Brasil.

Muitos historiadores partem do particular para o geral, uniformizando toda a história e cultura do país, sem conhecer o todo ou muitas vezes para dar credibilidade a suas teorias. A história que muitas vezes aprendemos é a de um Brasil construído na cabeça dos ideólogos e não na prática histórica à realidade brasileira. “Os manuais didáticos praticamente não se alteram, os estudantes continuam decorando nomes de faraós egípcios e presidentes brasileiros, batalhas napoleônicas ou vitórias brasileiras na luta contra os ferozes paraguaios. „<sup>54</sup>

Nesse sentido a Guerra do Paraguai conforme os regimes vividos pela história do Brasil vieram muitas vezes servir com essa finalidade governamental. Por exemplo, na Ditadura Militar, no currículo pedagógico percebemos o culto na disciplina de Educação Moral e Cívica aos heróis brasileiros do conflito como General Osório, o Duque de Caxias, o Marquês de Tamandaré, personagens a serem venerados e seguidos pela população sem questionamentos sobre seu papel desenvolvido durante o período, nos remetendo ao positivismo, e, Solano López como um ditador sanguinário, relacionando o inimigo na época que eram os comunistas e/ou revolucionários contrários ao regime, caracterizando então essa corrente na *Versão Tradicional*, que foi trabalhada desde o final do conflito e até o final da década de 50, voltando novamente com a Ditadura Militar ( 1964-1985).

Os alunos também se desinteressam pela forma mecanicista, cansativa, repetitiva (GUIMARÃES, 2012). Também podemos citar a questão do aluno receber todo conteúdo como uma verdade absoluta, pois o aluno torna-se extremamente passivo na participação da disciplina:

A segunda é uma posição auto excludente da história. Os alunos interiorizam a ideia de que não são sujeitos históricos. Inúmeras vezes ouvi dos meus alunos que nós não fazemos parte da história, não somos importantes para o fazer histórico. A história, para os alunos da 5ª série (em sua maioria), estudam apenas o passado protagonizado por D. Pedro I, Tiradentes, os bandeirantes, Princesa Isabel, etc. Muitos professores encontraram, e encontram ainda, resistências, a uma nova forma de se trabalhar a história, decorrentes desta postura de mero expectador introjetada e assumida durante os primeiros anos de escolaridade pelos alunos. (GUIMARÃES, 2012. p. 74-75)

---

<sup>54</sup> PINSKY, Jaime. Nação e ensino de história no Brasil *in*: **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: contexto, 2009. p. 21.

Os regimes militares na América do Sul influenciaram seus opositores a criarem uma nova versão com a finalidade de combater o Imperialismo, relacionando-o ao antigo Imperialismo inglês na época, em que, a Inglaterra teria sido o pivô da Guerra, ou como dizem alguns autores, a mão Invisível. Também alegavam a existência de um Paraguai próspero e desenvolvido, com poucas desigualdades sociais. Essas afirmações culminam na *Versão Imperialista*, que serão desmitificadas pela 3ª versão. Essa historiografia nos remete a uma polarização de valores e ideologias vividas na época de sua elaboração, que era a Guerra Fria.

Tanto a primeira quanto a segunda seriam criticadas pela *Versão Revisionista*, sendo um dos estudiosos dela, Francisco Doratioto. A versão revisionista ou crítica como também é chamada por alguns, nos levam compreender um dos propósitos ideológicos do regime governante.

Na versão revisionista que foi desenvolvida a partir da década de 80, ou seja, após a redemocratização do Cone Sul, nos leva a uma abordagem das versões anteriores, sem polarizações, ou endeusamento de personagens, de uma forma bem reflexiva, sendo abordados os personagens pelos seus registros e sua real participação no conflito, desmentindo alguns mitos colocados pelas duas primeiras correntes historiografias. Com isso, cremos que a relação que se estabelece num currículo pedagógico ao trabalhar com essa versão é de forma mais rica ao discente.

Essas três formas de abordagens são perceptíveis no currículo e mais forte ainda nos livros didáticos, o material de maior relevância ao professor nas suas aulas:

“Os livros didáticos, os mais usados instrumentos de trabalho integrantes da “tradição escolar” de professores e aluno, fazem parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos. Trata-se de objeto cultural de difícil definição, mas, pela familiaridade de uso, é possível identificá-lo, diferenciando-o de outros livros. (BITTENCOURT, 2011, pg. 299).”

O primeiro livro didático a ser analisado é do ano de 1910, o Brasil vivia no início do Regime Republicano, especificamente na República do Café-com-Leite (1894-1930), onde devemos nos ater a suas expressões.

O legendario Osorio, ainda mal curado das enfermidades contrahidas nesse inhospito sólo Paraguay, não pensou em si e só attendendo ás exigências da patria e ás esperanças que nelle depositavam todos os Brasileiros, ergueu-se do leito e, á frente de um terceiro corpo do exercito, formado no Rio Grande do Sul, marchou de novo para a campanha, a prestar o concurso de sua bravura inexcedível ao velho general Caxias, seu amigo. (BULCÃO, Mário. 1910. p 124)

Sendo um material que traz preocupações a autoridades do governo, os livros de História ganharam mais visibilidade a partir do término da segunda guerra mundial, onde os conteúdos a serem publicados nos livros didáticos deveriam ser de acordo com os interesses governamentais da época (BITTENCOURT, 2011).

A crítica que podemos fazer a esse livro didático utilizado nesse período e por esse trecho, é que ele se enquadra conforme a versão *Tradicional*, a partir da abordagem de termos como ‘legendário Osório’, inóspito solo paraguaio, concurso de sua bravura. Podemos considera-lo ferramenta a serviço da ideologia positivista e republicana pela maneira em que o material didático se reforça aos personagens como heróis e assim criam símbolos nacionais para representarem o Regime e de transmitirem um ensino tradicional e não reflexivo aos alunos.

O ensino no século XIX e XX sofre mudanças conforme o Imperialismo se afirma na Europa, já aqui no Brasil, crescem os conceitos de progresso e Ordem com a crescente aristocracia positivista que irá aderir ao movimento Republicano. A teoria desenvolvida por Durkheim comprova justamente a história da Europa guiando a dos demais continentes, marcando profundamente as classes científicas:

O eurocentrismo foi aplicado de forma marcante não só nos programas de ensino, mas também na pesquisa histórica e na organização dos currículos dos cursos superiores em história. O currículo mínimo do curso de história é constituído de História Antiga, Média, Moderna e Contemporânea, além de História da América e do Brasil. No caso da pesquisa, um bom exemplo é o levantamento dos temas das teses e dissertações defendidas na Universidade de São Paulo a partir do ano de 1939. Nele é evidente a opção de autores brasileiros por temas e tratamentos eurocêntricos. (GUIMARÃES, 2012. p. 53.)

Além dessas práticas, o ensino de História sofreria influência do Objetivismo, que vem das ciências naturais pela sua exatidão, imóvel, tirando a característica da Subjetividade ao se ensinar a história, de quem e pra quem. Com isso temos não só na ditadura, mas em todos os governos repreensivos, a história que proibia uns conhecimentos e determinava a obrigatoriedade de outros, conforme percebemos pela citação que a autora faz de um trecho dos Guias Curriculares do Estado de São Paulo de 1975: “os guias curriculares não apenas traduzem os conteúdos dos instrumentos legais definidores da reforma como refletem a filosofia que os informa”. (São Paulo 1975, p.75 apud GUIMARÃES, 2012. p. 57).

A próxima corrente que influenciou os livros Didáticos, foi a versão *Imperialista*, porque segundo os teóricos da mesma, quem teria forçado o conflito na região seria o Reino Unido, que era a maior potência imperialista global da época, com a finalidade de destruir o

Paraguai que seria uma nação em desenvolvimento. No Brasil, essa abordagem percebe sua força na obra do historiador Júlio José Chiavenato:

Diziam que o Brasil se cobria de vergonha para destruir um país que despontava como única terra livre da América [...] Os aliados guerreavam por um engano, para atender aos interesses de dominação econômicos da Inglaterra, que estavam sendo contestados pelo ditador Solano Lopez<sup>55</sup>.

Essas duas primeiras concepções históricas são parciais e atendem claramente a ideologias de governo, a última apresentada, sua origem nos remete a polarização vivida pela Guerra Fria, onde o imperialismo inglês simbolizava o capitalismo e a autossuficiência paraguaia o socialismo. O livro didático é uma tradição no ensino há quase 200 anos. Embora seja difícil defini-lo pela grande quantidade de escritores e formas de escrevê-lo. Os livros de história são os mais criticados, tanto pela ideologia de seus escritores como pela perpetuação do ensino tradicional.

A confecção do livro didático sempre tem interferência do Estado que define indiretamente seu conteúdo conforme os pressupostos dos currículos escolares institucionais. Também é um “suporte de métodos pedagógicos” (grifo do autor) por ter além da matéria, atividades para melhor trabalhar as questões apresentadas.

Para o melhor uso do livro didático é necessário professores com uma base teórica sólida, para compreender e interpretar as ideologias e os valores contidos neste material, e também do contexto histórico no qual foi escrito.

Sendo o livro didático o material mais usado na educação de muitos países, aguçou o interesse de muitos pesquisadores. Tendo o de História como que mais despertou a atenção, devido aos momentos conflitantes após a guerra, onde havia muita preocupação com o preconceito que poderia predominar em algum material didático, pois conforme a “historiadora Verena R. Garcia destaca o papel político dos manuais escolares de História, considerando-os verdadeiras autobiografias dos Estados modernos.”

Os novos olhares sobre o livro didático também busca preencher o vazio deixado pelos historiadores ao falarem dos vários grupos étnicos, como os indígenas e negros. Busca-se reconstruir a identidade antes desconstruída desses grupos, contar sua real contribuição para conceber este País.

---

<sup>55</sup> CHIAVENATO, Júlio José. **A Guerra do Paraguai**. São Paulo: Ática, 1985, p.19. apud: SACCOL, Taciana Maria Parcianello ; FERTIG, André Atila. . **A Guerra do Paraguai nos livros didáticos de história do Brasil: uma análise de obras publicadas entre 1900-1960**. Aedos: Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS (Online), v. 3, p. 166-183, 2010.

A autora relata que uma das maiores preocupações dos pesquisadores em relação ao livro didático é da compreensão do conteúdo escolar e os métodos de aprendizagem e o uso que professores e alunos irão fazer do material.

É comprovado que o Paraguai não era tão desenvolvido política e economicamente e um conjunto de historiadores como por exemplo: Letse Bell, Moniz Bandeira, Ricardo Salles e Francisco Doratioto, teorizaram a versão *Revisionista ou Crítica*, resultado de várias análises de fatos, documentos e provas. Um dos pontos desmistificados mais importantes é a questão do Imperialismo inglês influenciando o Brasil contra o Paraguai:

A Grã-Bretanha não possuía, entretanto, nenhum interesse específico tão grande, nem mesmo a procura de terras para o cultivo de algodão, que justificasse a preparação da guerra com o Paraguai, mormente usando um país como o Brasil, com o qual suas relações diplomáticas estavam rompidas desde 1863 [Questão Christie]<sup>56</sup>

Nos dias atuais, percebemos como a terceira e última corrente histórica está presente em grande parte dos livros didáticos, como é trabalhado os motivos da Guerra, levando em consideração territorial e geográfica, discorrendo sobre o contexto hidrográfico presente na Região e leva ao aluno imagens ilustrativas sobre os gentílicos participantes do conflito e também dotando-se de charges, em relação a manifestação midiática da época. Com isso, esta última obra analisada expressa-se de maneira interdisciplinar e reflexiva, não só cronologicamente que é o proposto pela disciplina de História, mas também com a problematização regional e suas expressões artísticas refletidas nas culturas nacionais e ideológicas.

## CONCLUSÃO

Com esses pressupostos, podemos concluir que as Teorias da História e Historiografias são voltadas dentro dos livros didáticos ideologicamente conforme o período vivido pela Nação Brasileira. E que as duas primeiras historiografias são trabalhadas numa espécie de modelo arcaico e não pensante, não problematizando aquela realidade dentro do cotidiano dos alunos. Já com a nova historiografia, que abre o campo para a investigação percebemos a mudança que podemos fazer enquanto educadores, na elaboração de um currículo para um aluno que compreenda, assimile, pense, critique, de forma a cada vez mais

---

<sup>56</sup> BANDEIRA, Moniz. **O expansionismo brasileiro e a formação dos Estados na bacia do Prata: Argentina, Uruguai e Paraguai, da colonização à Guerra da Tríplice Aliança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan; Brasília: Ed. UnB, 1998. p. 133. apud: SQUINELO, A. P. ; **Revisões Historiográficas: a Guerra do Paraguai nos Livros Didáticos brasileiros - PNLD 2011**. Diálogos (Maringá), v. 15, p. 25.

não só na abordagem da guerra do Paraguai, mas em todos assuntos de História e demais disciplinas que tiver no seu cotidiano possam ser satisfatórias para professores e alunos.

## REFERÊNCIAS

BULCÃO, Mário. **História do Brasil: Curso Primário e Gymnasial**. São Paulo: Typographia Magalhães, 1910.

GUIMARÃES, Selva. **Caminhos da História Ensinada**. 13ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 17-86.

SACCOL, Taciana Maria Parcianello ; FERTIG, André Atila. . **A Guerra do Paraguai nos livros didáticos de história do Brasil: uma análise de obras publicadas entre 1900-1960**. Aedos: Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS (Online), v. 3, p. 166-183, 2010.

SQUINELO, A. P. ; Revisões Historiográficas: a Guerra do Paraguai nos Livros Didáticos brasileiros - PNLD 2011. Dialogos (Maringa), v. 15, p. 19-39, 2011.

PINSKY, Jaime. Nação e ensino de história no Brasil *in*: **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: contexto, 2009.

MOREIRA E SILVA, **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12º Ed. São Paulo: Cortez, 2011 – P. 13- 68.

LINHARES, Maria Yedda (org.). **História Geral do Brasil** – 9ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 1990 -13ª Reimpressão.

JUNIOR, Alfredo Boulos. **História: sociedade & cidadania**. Edição reformulada, 8º ano. 2ed. São Paulo: FTD,2012.

DORATIOTO, Francisco. **Maldita guerra: nova história da Guerra do Paraguai**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.



## **PROJETO E PRÁTICAS DOCENTES DESENVOLVIDOS NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL VICENTE GOULART\***

**Igor Darci Campos Araujo;  
Maiquel Jardel Schneider<sup>1</sup>;  
Mario Hoff<sup>2</sup>.  
Sergio Ricardo Silva Gacki<sup>3</sup>.**

### **Resumo:**

O presente trabalho pretende analisar a proposta feita pelo programa institucional de bolsa de iniciação à docência PIBID/ CAPES, que visa à inclusão do iniciante em licenciatura no ambiente escolar, com o objetivo de ver na prática os desafios e perspectivas dos futuros docentes. Visto que a educação brasileira enfrenta vários problemas e que precisa ser renovada em sua esfera, o programa em questão lança o desafio de motivar os iniciantes através da realização de pesquisa em torno do aluno, professor e comunidade escolar com o intuito de desvendar as questões em torno da educação, para tanto o conteúdo teórico de sociólogos, educadores, economistas, políticos se faz necessário. Para executar o projeto nos baseamos no cruzamento dos resultados finais dos dados colhidos de uma pesquisa sócio antropológica desenvolvida pelo nosso grupo e os resultados da prova Brasil realizada pelos alunos da escola no ano de 2013.

**Palavras-chaves:** pesquisa sócio antropológica, Prova Brasil, educação, PIBID.

### **Introdução**

Visto que a educação brasileira enfrenta vários problemas e que precisa ser renovada em sua esfera, o programa em questão lança o desafio de motivar os iniciantes através da realização de pesquisa em torno do aluno, professor e comunidade escolar com o intuito de desvendar as questões em torno da educação, para tanto o conteúdo teórico de sociólogos, educadores, economistas, políticos se faz necessário.

Neste sentido foi realizado nas dependências da Escola Municipal de Ensino Fundamental Vicente Goulart, localizada no município de São Borja, RS, uma pesquisa de caráter qualitativo/quantitativo com a finalidade de conhecer as principais dificuldades em relação ao ensino-aprendizagem.

Utilizamos a metodologia de observação participante (Corbetta, 1999, p. 367– 403) envolvendo o nosso grupo no cotidiano da comunidade escolar, dessa forma conseguimos

uma boa aproximação com a escola, entendemos que ao nos inserir a esta comunidade poderíamos estabelecer laços de confiança que nos auxiliariam a desenvolver melhor o trabalho.

Na primeira etapa deste projeto analisamos o PPP da escola, estudamos conceitos didáticos e métodos educacionais e estruturais de ensino a segunda etapa foi a realização de uma pesquisa sócio antropológica com os alunos, professores e funcionários com a intenção de perceber quais são suas maiores dificuldades e suas aspirações em relação a educação e seu contexto e a terceira o plano de ação.

Nesta terceira fase após analisarmos e cruzarmos os dados das duas pesquisas que nos serviram de base de dados, desenvolvemos atividades que visavam auxiliar na leitura e interpretação de texto, pois foram essas as principais dificuldades indicadas através da pesquisa sócio antropológica e pela Prova Brasil.

### **Elaboração do projeto e aplicação do plano de ação**

O projeto que realizamos durante o ano de 2014, na escola Vicente Goulart inicialmente com o viés de um melhor conhecimento em relação à escola, nos apontou alguns fatores relevantes para um melhor entendimento dessa comunidade escolar.

Nossa primeira atitude logo após alguns encontros de apresentação e familiarização com esse meio, conhecer e promover diálogos e debates frente ao PPP – Projeto Político Pedagógico Escolar onde objetivamos análises e reflexões.

Entendemos que a partir do PPP da escola seria possível entender seus conceitos e filosofias de estudos e dessa forma escolher quais seriam as melhores maneiras de aprender e auxiliar a escola.

A Escola segundo o seu projeto político pedagógico, adota uma metodologia que preconiza a participação ativa do aluno na situação problema, na contextualização e na interatividade com os grupos e os professores. Busca estratégias de aprendizagem qualificada e prazerosa.

Permite a intervenção do professor como mediador, facilitador e orientador do processo de construção do conhecimento do aluno por meio de projetos, pesquisas, descoberta de atividades que sejam fontes de motivação para busca de informações, valorizando as relações intra e extra-escolares.

Como avaliação pressupõe um processo contínuo, cumulativo, permanente e flexível com características individuais e etapas evolutivas e sócio-culturais de cada sujeito no

processo avaliativo. É uma reflexão constante de todos de superar as dificuldades retomando, reavaliando, reorganizando e reeducando os envolvidos.

Após esta primeira reflexão sobre o PPP escolar, o grupo optou por desenvolver e aplicar um questionário sócio econômico a ser respondido por alunos, professores e funcionários da escola.

Neste trabalho em particular não vamos tratar de todos os resultados obtidos a partir desse questionário, vamos nos ater a observação que foi feita durante a aplicação do questionário.

Além dos problemas sociais, econômicos e familiares que o questionário buscava identificar, detectamos um alto nível de má compreensão quando os alunos estavam lendo as questões.

Isso nos acendeu um alerta para que trabalhássemos a leitura e a compreensão dos alunos, decidimos que esse seria o principal problema que deveríamos ajuda-los a superar para só então depois disso tratarmos outras deficiências que a caso vissem a aparecer.

Com base nessa questão buscamos os resultados da escola na Prova Brasil, realizada pelos alunos do ensino fundamental da escola no ano de 2013, ano anterior ao início do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID / Capes, nesta escola.

Como foi dito antes identificamos durante a aplicação do questionário sérias dificuldades de compreensão das questões, o que vai ao encontro dos resultados da Prova Brasil, apontando baixos percentuais nos níveis de proficiência em língua portuguesa dos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Vicente Goulart de São Borja – RS.

Os resultados da Prova Brasil demonstram que 12,98% dos alunos estão no nível 1, que corresponde a uma proficiência menor que 150, 36,84% dos alunos estão no nível 2, correspondente a uma proficiência maior ou igual a 150 e menor que 175, 23,16% dos alunos estão no nível 3, correspondente a uma proficiência maior ou igual a 175 e menor que 200, 13,68% dos alunos estão no nível 4, correspondente a uma proficiência maior ou igual a 200 e menor a 225, 13,33% dos alunos estão no nível 5, correspondente a uma proficiência maior ou igual a 225 e menor que 250.

Levando em consideração que esta escala vai até o nível 9 pode se perceber que a escola esta aquém do ideal esse prognóstico piora se considerarmos que apenas 13,33% dos alunos que realizaram a prova Brasil no ano de 2013, alcançaram pontuação de proficiência acima de 225 suficiente para chegarem ao nível 5 que aponta que o aluno é capaz de:

Identificar assunto e opinião em reportagens e contos. Identificar assunto comum a cartas e poemas. Identificar informação explícita em letras de música e contos. Reconhecer assunto em poemas e tirinhas. Reconhecer sentido de conjunções e de locuções adverbiais em verbetes, lendas e contos. Reconhecer finalidade de reportagens e cartazes. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronome e seu referente em tirinhas, contos e reportagens. Inferir elementos da narrativa em fábulas, contos e cartas. Inferir finalidade e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e assunto em fábulas. Inferir informação em poemas, reportagens e cartas. Diferenciar opinião de fato em reportagens. Interpretar efeito de humor e sentido de palavra em piadas e tirinhas (BRASIL, 2013).<sup>57</sup>

Para que se supere a forma escolar deve-se agir no sentido de se montar um projeto educativo que seja capaz de organizar os benefícios já adquiridos pela instituição para fim de solucionar os problemas existentes e os que poderão vir a se estabelecer.

Para reinventar a organização escolar, tem se de rever os parâmetros curriculares que exigem que cada turma fique em determinada sala, e tenha tal disciplina em um espaço de tempo, que geralmente, não se consegue o entendimento da mesma.

E por fim uma nova legitimidade que de a escola uma forma mais coerente de tratar sua comunidade e também o que se é escrito em seus projetos pedagógicos seja cumprido, desta forma teremos uma escola justa para uma sociedade ainda mais justa.

Desta forma a pesquisa entra como agente transformador para a construção do conhecimento das deficiências encontradas na escola, não pode ser mais um conhecimento estático e sim maleável sujeito a constantes mudanças, capazes de fazer o sujeito interagir com o meio onde vive, suas ações mudam conforme suas relações intra e interpessoais.

Não podemos mais pensar em educação fragmentada, pois os indivíduos, no seu processo de ensino aprendizagem, precisam interagir em unidade com seu semelhante, sentindo e refletindo em conjunto para que consiga plenitude em suas funções.

Para Moraes (2012 pg.30) “Se a realidade é complexa, ela requer um pensamento abrangente, multidimensional, capaz de compreender a complexidade do real e construir um conhecimento que em consideração essa mesma amplitude...”.

Com o intuito de se descobrir adversidades na escola em que o grupo de bolsistas do subprojeto da CAPES está inserido, realizou-se a pesquisa sócio antropológica, em forma de questionário fechado, para os alunos, professores e funcionários. E após análise dos resultados detectou-se a deficiência em leitura e interpretação textual por parte dos alunos.

---

<sup>1</sup> Desempenho da Escola Municipal de Ensino Fundamental Vicente Goulart / São Borja – RS, Prova Brasil, 2013.

A pesquisa significa investigar sistematicamente uma situação problemática em uma dada comunidade ou em uma organização propondo-se aos membros de um grupo participarem, ativamente com pesquisadores treinados, da definição do problema a ser investigado (CHIZZOTTI, Antonio, 2010, p.93).

O projeto da semana literária, criado na escola pelos alunos bolsistas do PIBID, pretende minimizar o déficit dos alunos em relação à leitura e a interpretação textual.

A partir de tal necessidade, e pensando em agregar com a escola na construção de cidadãos capacitados e conhecedores de seus direitos e deveres, os bolsistas e supervisores PIBID que estão alocados na escola pretendem desenvolver as atividades que serão elencadas abaixo.

O ponto inicial do projeto será a realização de um coffee break que ocorrerá na escola e envolverá alunos e professores, tais como, os bolsistas e supervisores do subprojeto de história que estão alocados na escola Vicente Goulart.

Partindo dessa proposta serão desenvolvidas juntamente com os alunos e todos os participantes das oficinas, dinâmicas para estimular a leitura e a interpretação textual.

Pretende-se usar a música e produções midiáticas como uma forma de chamar a atenção dos alunos para as atividades a serem realizadas. Junto com as oficinas e todo o aparato literário os Pibidianos pretendem realizar um documentário com a participação e a devida autorização de todos os envolvidos para que tenhamos um melhor acompanhamento e aperfeiçoamento das atividades a serem realizadas.

Um passeio até a UNIPAMPA para que todos tenham a oportunidade de conhecer a universidade e ter contato com o ambiente acadêmico e assim vão descobrindo novas oportunidades de estudo.

### **Considerações finais**

Mudanças ocorrem, e os pensamentos se abrem para novos modelos e novas perspectivas onde o homem percebe que para poder sobreviver precisa ser aliado de seu semelhante e junto com a natureza construir um presente sólido e um futuro mais digno para as novas gerações.

Precisamos sim de um novo modelo de educação onde todos estejam na mesma sintonia, tanto professores, alunos, governo federal, estadual e municipal, para que a totalidade que se almeja seja presente e posta em primeiro lugar, onde haja um problema

todos os órgãos responsáveis se unam para que o mesmo seja resolvido para o bem de todos e que possibilite a escola e a sociedade uma aprendizagem mais adequada.

Com essa nova abordagem, busca-se formar profissionais e cidadãos capazes de ter uma postura crítica, criativa e inovadora frente aos novos e diferentes obstáculos da vida moderna.

Foi com este propósito que a primeira semana literária da escola Vicente Goulart realizou de forma positiva atividades que envolveram os alunos com a finalidade de auxiliá-los na questão da leitura e interpretação textual dando ênfase na produção de paródias que foram musicadas pelo professor doutor Joel Filipe Guindani da Unipampa São Borja.

O resultado foi satisfatório, pois teve total reciprocidade da comunidade escolar, mostrando que o projeto do Pibid teve alcançado o seu propósito inicial e proporcionamos aos alunos da escola a oportunidade de trabalhar alguns dos itens avaliados pela Prova Brasil.

## **Referências**

CANARIO, R. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas** – Porto Alegre: Artmed, 2007.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas**. 3. ed. Petrópolis RJ, editora Vozes, 2010.

CORBETTA, Piergiorgio. **Metodologia e tecniche della ricerca sociale**. Bologna, Il Mulino, 1999.

DUBET, Francois. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. Tradução Ione Ribeiro Valle, revisão técnica Maria Tereza de Queiroz Piacentini. Editora Cortez. São Paulo, 2008.

<http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.seam>

MORAIS, Candida, Maria. **O Paradigma Educacional Emergente**. 16 ed. Campinas, SP, Papyrus, 2012.



## ARQUEOLOGIA EXPERIMENTAL E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA ESCOLA: “O SABER FAZER CERÂMICA GUARANI”

**Marcia Andreia Facio Silva<sup>58</sup>,  
Lidiane Robalo Barboza Ribas<sup>59</sup>,  
Viviane Pouey Vidal<sup>60</sup>**

### RESUMO:

O presente trabalho é resultado das atividades de educação patrimonial com a temática indígena que vêm sendo realizadas, como práticas de ensino-aprendizagem no PIBID<sup>61</sup>. A proposta foi elaborada a partir da componente curricular “Cartografia, Patrimônio e Documento” onde foram abordadas distintas temáticas referentes às culturas brasileiras, destacando-se para a região fronteira oeste a ocupação indígena Guarani. Nesta perspectiva, o objetivo central do trabalho é apresentar à comunidade escolar a história indígena Guarani pré-colonial do município de São Borja, demonstrando a importância em conhecer e preservar este patrimônio material e imaterial através de um resgate cultural do “Saber fazer cerâmica Guarani”. A metodologia desenvolvida nas oficinas baseou-se na arqueologia experimental, prática que busca reproduzir as técnicas manuais utilizadas pelos indígenas na confecção dos artefatos, atualmente considerados como arqueológicos. Tratando-se da cerâmica Guarani buscou-se aproximar os educandos do contexto indígena através de leituras e pesquisas prévias a oficina, proporcionando uma maior compreensão da história indígena local. Durante as atividades foram confeccionados inúmeros recipientes cerâmicos com distintas técnicas decorativas, também resgatadas da cultura Guarani. Sendo possível observar no aprendizado dos alunos, aspectos, como um maior interesse pela cultura indígena, curiosidade, criatividade, habilidades manuais e artísticas, além do resgate e construção do sentimento de identidade e pertencimento com a cultura indígena.

**Palavras-Chave:** Educação Patrimonial, Cultura Guarani, História Indígena, Arqueologia.

<sup>58</sup> Acadêmica do 5º semestre de Ciências Humanas-Licenciatura. E-mail: marciasb4@hotmail.com

<sup>59</sup> Acadêmica do 5º semestre de Ciências Humanas- Licenciatura, Bolsista CAPES ID do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência- PIBID. E-mail: lidianerbribas@hotmail.com

<sup>60</sup> MSc em História e Doutoranda em Arqueologia na UNICEN. Prof.<sup>a</sup> Substituta no Curso de Licenciatura em Ciências Humanas da UNIPAMPA, Campus de São Borja. E-mail.vivianepouey@unipampa.edu.br . (Orientadora).

<sup>61</sup> Programa de Iniciação à Docência no Colégio Estadual Getúlio Vargas.

## Introdução

Entendemos que a Educação Patrimonial (EP) é um método permanente e disciplinado no processo educativo, tendo como princípio o Patrimônio Cultural e todas as suas manifestações, sendo esse todo o tipo de expressão social que relatam histórias vividas, com caráter de pertencimento a cada geração, as quais se modificam conforme sua necessidade assim lhe dará a preservação ou o esquecimento.

Nesta perspectiva, a cultura vem sendo transmitida através das sucessivas gerações, sempre se renovando e se recriando num processo vivo e dinâmico e a manifestação dessa identidade se revela através do Patrimônio Cultural (Mello, 2010).

Neste contexto, considera-se que uma sociedade que não conhece a história do patrimônio cultural do seu município não irá preservá-lo. Pois, só cuidamos daquilo que conhecemos a sua importância, seu valor cultural, bem como, a sua relação intrínseca na construção de nossa memória e identidade étnica.

No Brasil, como exemplos do desconhecimento sobre o valor do patrimônio histórico, arqueológico e cultural é possível citar inúmeros sítios arqueológicos pré-coloniais e casarões históricos depredados em função de obras de engenharia.

Estes empreendimentos por um longo período ocorreram sem a autorização do IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, ou seja, não contaram com projetos de preservação, resgate da cultura material, restauração e atividades de educação patrimonial com a comunidade local (Vidal, 2010).

No município de São Borja, RS observa-se que a maioria da sociedade por desconhecer a importância do patrimônio material e imaterial em sua cultura, ainda não o preserva. Nesta pesquisa, observa-se que o amplo descaso com o patrimônio cultural pré-colonial e histórico são-borjense, em parte deve-se a ausência de programas de EP nas escolas o que também colabora com a perda da identidade cultural indígena - guarani.

No entanto, observa-se que esta memória e identidade indígena poderão ser resgatadas nas escolas através de atividades de EP com ênfase na história pré-colonial e missionária do município.

Tais, atividades proporcionarão uma maior reflexão dos estudantes sobre a importância dos bens históricos, arqueológicos, assim como, uma valorização dos saberes materiais e imateriais. Contribuindo, também para a formação de cidadãos comprometidos com a construção e reconstrução da memória e identidade étnica Guarani e com a preservação do patrimônio em São Borja.

## **Desenvolvimento**

Através das discussões em sala de aula, sobre a importância dos patrimônios pré-coloniais, históricos e espaços culturais podemos resgatar culturas de antepassados, que estão presentes em nosso cotidiano, e que muitas vezes passam despercebidas na correria do dia a dia.

Durante as aulas de Cartografia e Patrimônio, ministrada pela Profa. Viviane PoueyVidal, no IV semestre do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas, foi possível termos esta vivência. A docente apresentou e discutiu com a turma as diversas culturas e patrimônios que estão presentes em nosso País.

Para este trabalho, vamos nos dedicar a comentar a “Oficina de Cerâmica Guarani”, a qual nos mostrou a importância de conhecer o processo de construção de uma cerâmica, elaborada através do resgate do saber imaterial das indígenas Guarani.

Os Guaranis, também conhecidos como Tape, Arachane e Carijó representavam o grupo indígena mais numeroso do Estado do Rio Grande do Sul. Sua área de ocupação foram os vales dos rios e as margens das lagoas, onde a caça e a pesca eram mais abundantes.

Para sua sobrevivência coletavam diversos tipos de moluscos, frutos e raízes e cultivavam principalmente o milho e o aipim, mas também plantavam feijão, abobora e batata. Suas residências possuíam uma estrutura de madeira coberta com fibras vegetais, em geral de base circular. Essas habitações denominadas de ocas eram habitadas por diversas famílias com grau de parentesco entre si.

Uma aldeia, normalmente era formada por três a seis ocas. Foram os guaranis os grupos que constituiriam mais tarde os povoados missionários, catequizados pelos jesuítas espanhóis, como ocorreu no atual município de São Borja, em alusão a primeira Missão Jesuítica São Francisco de Borja fundada pelo Padre Francisco Garcia em 1682 (KERN,1994).

As mulheres Guarani produziam recipientes de cerâmica, como as grandes igaçabas-para armazenar bebidas e também enterrar os mortos. Produziam contas de cerâmicas para fazer colares. Os recipientes de cerâmica decorados com desenhos geométrico, em preto e vermelho sobre fundo branco, eram utilizados em rituais e cerimônias. (SCHNEIDER, 2011, p. 24).

Para Brochado (1989) a produção de uma cerâmica está numa dependência da necessidade do grupo. Enfatizando ainda que ao analisar as cerâmicas e os fragmentos

resgatados nos sítios arqueológicos é possível observar que a criatividade nativa estava representada na morfologia e na decoração dos recipientes.

A forma e a decoração compõem um conjunto harmônico encerrando em si uma beleza, um tipo “belo” que a nossa cultura complexa substituiu por outros valores e conceitos.

Como enfatiza o autor: *“É preciso ver que o “belo” no Guarani, sua essência artística, está naquilo que fabrica para o seu próprio consumo. A reprodução em pintura de motivos tradicionais pode ou não estar ligada a um processo mítico-artístico ou, mais provavelmente, mítico-religioso”* (BROCHADO, 1989:9).

A proposta da oficina foi à elaboração de réplicas de cerâmicas inspiradas nas confeccionadas pelas indígenas Guarani. A aula foi expositiva, fora da sala de aula, num lugar com espaço propício para a realização da mesma, com a participação de aproximadamente 30 alunos, do Colégio Estadual Getúlio Vargas com as turmas do segundo ano do Ensino Médio.

No primeiro momento da oficina, foi mostrado um vídeo sobre a preparação para a confecção da devida cerâmica, sendo explicada a metodologia de como deveria ser a consistência da argila para a moldagem, lembrando que as indígenas utilizavam anti-plásticos como a terra, areia, água, seixos e um sedimento argiloso (barro de cor vermelha) com a consistência similar a encontra atualmente nas papelarias.

Durante a oficina foram criadas várias formas de cerâmicas, baseadas na obra de José Proenza Brochado (1989) “Cerâmicas Guarani”, em vídeos que demonstram as técnicas de confecção e nas orientações da docente. Foram aplicadas manualmente várias técnicas de modelagem e decoração externa nas cerâmicas, incluindo o unglado, modulado, corrugado, alisado, beliscado, escovado, entre outras.

Esta atividade de Educação Patrimonial nos possibilitou conhecer, resgatar e fortalecer os saberes imateriais da cultura indígena Guarani que desconhecíamos até o momento, porém é parte importante de uma história que nos pertence e que infelizmente está sendo relegada ao descaso em prol de uma cultura capitalista.

Conforme irão afirmar Funari e Pelegrini que de fato as políticas de proteção e recuperação do patrimônio são recentes, e muitas delas foram geradas devido o crescimento da população, e o próprio desenvolvimento industrial, levantando as questões de pertencimento e resgate de várias histórias que fizeram e ainda fazem parte da realidade em questão.

O pensamento combativo e inovador dos referidos personagens contribui para deflagrar novas preocupações, que motivaram a organização de eventos internacionais com o intuito de buscar soluções adequadas para os impasses da

preservação do patrimônio diante da expansão urbana e industrial (FUNARI e PELEGRINI, 2009, p. 31).

Devido a várias transformações na estrutura social, levando os estudiosos uma preocupação de como preservar e restaurar essas heranças que tanto inquietam e nos levam a questionamento, como o do por que a preservação de monumentos e bens os quais muitos de nós por falta de conhecimento julgamos como sendo algo velho e sem valor,

A perspectiva reducionista inicial, que reconhecia o patrimônio apenas no âmbito histórico, circunscrito a recortes cronológicos arbitrários e permeados por episódios militares e personagens emblemáticos, acabou sendo, aos poucos, suplantada por uma visão muito mais abrangente. A definição de patrimônio passou a ser pautada pelos referenciais culturais nas dimensões testemunhais do cotidiano e das realizações intangíveis (FUNARI E PELEGRINI, 2009, p. 31,32).

Com essa percepção poderemos observar que não são só as igrejas barrocas, palácios e casas antigas que fazem parte do patrimônio histórico e cultural de uma sociedade, e sim todas as estruturas que nos remetem a um passado e que vários itens podem ser elencados, como legados de uma comunidade como podemos citar; os mercados, as praças e até mesmo as estações de trem, que além de uma história material, possui um legado de lembranças, que somam na construção de uma sociedade fazendo parte dos seus bens imateriais.

Com o impacto da urbanização os indígenas têm seu espaço reduzido, não tendo como cultivar a terra, tornando-se dependentes financeiros, dos produtos artesanais que confeccionam e vendem. Com a EP, é possível promover um encontro e reconhecimento das identidades pela sociedade, melhorando a autoestima dos povos que ali se encontram.

Para que aconteça um resgate desse contexto, é necessária uma análise minuciosa de toda documentação e origem histórica e assim aplicar as políticas destinadas ao resgate e conservação dos mesmos.

As urgências sociais e a carência crônica de recursos dos diversos países da América Latina não dissimularam a importância da preservação de bens materiais e não materiais que expressassem a criatividade de seus povos, reconhecidos na singularidade da língua, dos ritos, das crenças, dos lugares, dos monumentos históricos e das produções artísticas e científicas (FUNARI E PELEGRINI, 2009, p. 36).

Então é de suma importância que os especialistas, pesquisadores das áreas da sociologia, História, Antropologia, etc., tenham um olhar em especial a respeito dos problemas e carências que os grupos indígenas existentes no Brasil enfrentam, sendo estes estudos uma forma de interligar a sociedade com a realidade indígena.

Sendo estas informações de importância para a educação, tendo como o principal condutor deste conhecimento o professor, que através da pesquisa fortalece sua base para os ensinamentos em sala de aula, transformando um plano de ensino em uma construção de conhecimento e ideias próprias.

Conforme Demo explica, mesmo sendo complicada a produção de um novo conhecimento em circunstâncias passadas é importante começar pelo início, partindo de escolas que favoreçam as práticas inovadoras, que contribuem para o conhecimento, norteado por professores autores, pesquisadores (Demo,2009).

Sendo incentivadores de processos, como citamos no decorrer do trabalho, a confecção das cerâmicas guaranis, nesse âmbito, o professor terá um leque enorme para desenvolver sua capacidade teórica e prática, proporcionando assim um saber diferenciado.

## **Conclusão**

Devido ao Brasil ser um país pluricultural, com várias formas e expressões que nos faz interpretar e interagir com o mundo, fazer o reconhecimento que todos os povos têm sua cultura e que cada um possui uma forma diferente de expressão, significa aceitar a diversidade cultural, assim reconhecendo que não existem culturas superiores ou inferiores.

Nesse sentido, as atividades de Educação Patrimonial nos incentivam e possibilitam conhecer as distintas culturas que devem ser valorizadas, resgatadas e preservadas.

Com base em nossa experiência na “Oficina de Cerâmica Guarani” é possível concluirmos que esta metodologia de ensino-aprendizagem com uma didática diferenciada, fugindo do método tradicional nos proporciona um aprendizado prazeroso, resultando em vários relatos de experiência, com características individuais.

Enquanto, professoras em formação, compreendemos ainda, que atividades formativas como a mencionada oficina devem ser constantes em nosso curso, pois nos capacita para o ensino nas escolas.

Estando o professor em constante aprendizado, sempre aliado a pesquisa, podendo assim incentivar seus alunos, porque pesquisar e educar são atividades estreitamente ligadas (Demo1996).

Fazendo parte da rotina do docente e de seu educando, portanto, educar pela pesquisa não pode ser algo inacessível e sim alcançado por todos, estimulando o aluno a ter curiosidade pelo desconhecido, incentivando na busca de respostas, através de teorias aliadas com a prática.

Sendo um desafio para o professor, porque terá que mudar a sua metodologia, trazendo projetos diferenciados, elaborados pelo mesmo, com seus próprios textos e materiais didáticos recorrentes de sua pesquisa, onde o aluno irá visualizar o resultado do saber fazer, permeando a teoria e a prática, porque ambas devem estar interligadas.

## REFERÊNCIAS

BROCHADO, José. **Cerâmica Guarani- Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, PosenatoArte e Cultura, 1989, II edição.

DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1985.

FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra, C. A. **PATRIMÔNIO HISTÓRICO E CULTURAL**. 2º Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009.

KERN, Arno. **Missões Uma Utopia**. UFRGS, Porto Alegre, RS, 1994.

**Missões em Mosaico: Da Interpretação à Prática: Um conjunto de experiências/ organizadores Ronaldo Bernardino Colvero & Rodrigo F. Maurer.-** Porto Alegre: Faith, 2011.

MELO, M. Juliana. **Educação patrimonial: museu cultural da humanidade**. *Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio*. Unirio. V.3 - 2010.

SCHNEIDER, Regina Portela. **História e Geografia do Rio Grande do Sul**. volume único/ 1º Ed, São Paulo: FTD 2011.

VIDAL, Pouey Viviane. **Arqueologia de Resgate e seu Papel Social: A Educação Patrimonial como “Alfabetização Cultural**. In: *história e-história*. Ed. Publicação Realizada com o Apoio do Grupo de Pesquisas Arqueológicas na UNICAMP, São Paulo, Brasil, 2010.



**MESA TEMÁTICA: UNIVERSIDADE SOCIEDADE E  
EDUCAÇÃO; INCLUSÃO NAS ESCOLAS; PRECONCEITO E  
DESIGUALDADE SOCIAL.**

## CINEMA, DOCÊNCIA E ESCOLA

**Andréa Becker Narvaes<sup>62</sup>**  
**Andrezza Lisboa Mazzini<sup>63</sup>**  
**Mara Saquet Dal Osto<sup>64</sup>**

### RESUMO

Este texto é fruto de um projeto de pesquisa que versa sobre o lugar do cinema na formação de professores da educação básica. A pesquisa visa identificar e analisar as relações e vivências de professores com o cinema. De um lado, o que se refere às suas histórias pessoais e escolares e às formas pelas quais o cinema nelas se faz presente e as suas concepções e percepções a respeito do lugar dessa arte nas suas vidas. De outro, nos interrogamos acerca dos significados inscritos nos encontros e desencontros dos docentes com o cinema. A metodologia consta de dois procedimentos básicos, a revisão bibliográfica sobre docência e cinema e o grupo focal. A participação dos professores no grupo focal deu-se através de suas narrativas pessoais e profissionais, sensibilizados pela exibição de um filme curta metragem brasileiro e por intermédio das respostas a um questionário com questões abertas, sendo assim foi possível observar que o cinema é uma experiência marcante na vida de vários professores de faixa etária mais elevada, até mesmo porque não existe mais cinema, como sala de exibição fixa na cidade onde aconteceu a pesquisa. A prática de ver filmes como atividade escolar é utilizada apenas por uma pequena parte do grupo e mesmo assim eventualmente. Para grande parte dos professores o cinema está associado apenas a lazer e diversão. Foi possível observar que as relações entre cinema e educação nem sempre são harmônicas, alguns grupos da comunidade escolar, parte dos professores, mas principalmente, grande parte dos pais e alunos tem a imagem do cinema apenas como diversão, não enxergando a sua potencialidade cultural e pedagógica. A ausência da adoção de uma pedagogia do cinema nas escolas públicas pode contribuir para permanência das desigualdades culturais entre as classes sociais, já imensamente divididas na sociedade brasileira.

**Palavras chaves:** Cinema; Docência; Escola.

A diversidade pode ser enriquecedora. Viver múltiplas experiências permite o crescimento e a abertura para mundo. Conviver com a diferença é um modo de relativizar nosso próprio jeito de ser, pensar, sentir e agir e assim ampliar nossos pontos de vista. Sociedades como a que vivemos em pleno século XXI são, por natureza, heterogêneas e complexas. Mas, junto as

<sup>62</sup> Professora do curso de Ciências Humanas.

<sup>63</sup> Aluna da UNIPAMPA campus São Borja.

<sup>64</sup> Aluna do curso de Ciências Humanas.

potencialidades da diversidade carregamos os limites da desigualdade. Fenômeno que impossibilita o acesso as riquezas materiais e simbólicas socialmente produzidas, fazendo com que muitos sujeitos não disponham de condições de usufruir de bens culturais, desigualmente distribuídos.

O cinema apresenta-se como expressão cultural importante do nosso tempo. O cinema, considerado como uma forma de arte muito aprazível para muitos. Assistir a filmes é um gosto bastante difundido, embora pudesse sê-lo ainda mais. Um bom filme envolve, emociona, faz pensar sobre o que se vê e ouve. Muitas vezes por intermédio de um filme tomamos conhecimento de outros lugares, outros tempos, outros modos de viver e conviver que nem imaginávamos possíveis e nessa medida o cinema tem sua pedagogia.

Dessa forma, a escola como espaço privilegiado da educação das novas gerações poderia aliar-se com essa forma de arte para atrair e envolver as crianças e os adolescentes, principalmente, os que tem mais dificuldade de acesso a cultura e desenvolver o gosto pela arte e a possibilidade de uma audiência crítica da linguagem audiovisual.

Na Unipampa Campus São Borja vários projetos de ensino, pesquisa e extensão envolvem, sobre diferentes ângulos, a questão do cinema, o que pode ser justificado pelo fato desse Campus contar com três cursos de Comunicação Social. Dessa forma o cinema é tratado como mídia contemporânea. Este texto é fruto de um projeto de pesquisa que versa sobre o lugar do cinema na formação de professores da educação básica vinculado ao curso de Ciências Humanas - Licenciatura e por essa razão problematiza a dimensão pedagógica do cinema. A pesquisa procurou identificar e analisar as relações e vivências de professores da educação básica com o cinema. De um lado, o que se refere às suas histórias pessoais e escolares e às formas pelas quais o cinema nelas se faz presente e as suas concepções e percepções a respeito do lugar dessa arte nas suas vidas. De outro, nos interrogamos acerca dos significados inscritos nos encontros e desencontros dos docentes com o cinema.

A maioria da população não tem o hábito de assistir filmes em salas de exibição públicas de cinema. Tanto o local de moradia quanto a origem social das pessoas afetam esse costume. Rosália Duarte (2009) mostra que as pessoas que não vivem em centros urbanos e possuem baixa renda têm menor acesso a salas de cinema, sendo assim, assistem com maior frequência a filmes em DVD, televisão e internet. A autora descreve a importância da família e da escola como influenciador da prática de assistir filmes, pois ambas são vistas como espaços fundamentais de socialização de indivíduos. Sendo que a escola teria o compromisso maior de constituir uma audiência crítica ao cinema.

Embora o cinema como mídia contemporânea seja uma referência na formação dos sujeitos nas últimas gerações, muitas vezes na educação escolar a sétima arte aparece como meio de auxílio secundário ao processo de ensino. Para alguns o cinema pode aparecer como um espaço de socialização e educação que compete com a pedagogia escolar nas preferências dos alunos. Para outros o cinema ou o filme, particularmente, pode participar, embora eventualmente, da escola como um material didático acessório e ilustrativo de um conteúdo curricular. Pois para a maioria de alunos e professores o cinema é encarado, primeiramente, como diversão, distração e lazer.

A dimensão do cinema como expressão cultural e, portanto, a possibilidade de uma pedagogia do cinema é para grande parte das comunidades escolares desconsiderada. A frequência aos cinemas tem diminuído gradativamente, muitos adolescentes que vivem em pequenas e médias cidades nunca foram ao cinema, o que não quer dizer que não assistam filmes. Embora possa existir uma diferença substancial na prática dos cinéfilos e dos videófilos, enquanto os segundos se preocupam em saber sobre o último lançamento e o que logo se seguirá, os cinéfilos se ocupam em conhecer e debater a respeito dos diretores, da história e dos movimentos estéticos que contextualizam a produção cinematográfica (Duarte, 2009).

A metodologia de investigação contou com dois procedimentos, a revisão bibliográfica sobre docência e cinema e o grupo focal, que foi realizado com professores de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental localizada em um bairro na periferia da cidade de São Borja. Participaram do grupo cerca de trinta professores que refletiram em conjunto com a pesquisadora e bolsistas, sobre as limitações e as potencialidades do cinema na sua vida pessoal e profissional e sobre o uso de filmes no trabalho escolar.

O grupo focal, como técnica de pesquisa, teve por objetivo dar a palavra aos sujeitos participantes da pesquisa, professores para que expressassem seus pontos de vista sobre suas vivências com o cinema. O grupo focal tem por finalidade ampliar a perspectiva de análise do problema de pesquisa sob a ótica dos professores da educação básica:

Fazer a discussão fluir entre os participantes é sua função, lembrando que não está realizando uma entrevista com um grupo, mas criando condições para que este se situe, explicita seus pontos de vista, analise, infira, faça críticas, abra perspectivas diante da problemática para a qual foi convidado a conversar coletivamente (Gatti, 2005, p.9).

Estudos com grupos focais permitem compreender ideias compartilhadas entre um grupo nas suas interações cotidianas. O trabalho com grupos focais possibilita a compreensão

das “representações, percepções, crenças, hábitos e valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado” (Gatti, 2005, p.11).

A participação dos professores no grupo focal deu-se através de suas narrativas pessoais e profissionais e nas respostas dos mesmos a um questionário com questões abertas, foi possível analisar como o cinema faz parte da vida de cada um e como o cinema participa do cotidiano da vida escolar. A partir da análise das narrativas foi possível observar que o cinema é uma experiência marcante na vida de vários professores de faixa etária mais elevada, até mesmo porque não existe mais cinema na cidade onde aconteceu a pesquisa. Ir ao cinema foi relatado como acontecimento social significativo para as professoras mais velhas, enquanto para as mais jovens frequentar uma sala de exibição cinematográfica não foi uma realidade vivida.

Para a maioria dos professores apesar do filme ser considerado um bem cultural importante, não é encarado na sua dimensão pedagógica. A prática de ver filmes como atividade escolar é utilizada apenas por uma pequena parte do grupo e mesmo assim eventualmente. Dos 30 professores participantes do grupo focal apenas 11 professores já utilizaram filmes em sala de aula, cinco desses filmes eram de animação, quatro eram filmes históricos, outros professores utilizaram filmes que problematizaram temas ligados a juventude e dois filmes religiosos. Mesmo assim o filme esporadicamente participa do cotidiano escolar.

Para grande parte dos professores o cinema está associado apenas a lazer e diversão se opondo a prática de aquisição de saberes. Foi possível observar que as relações entre cinema e educação nem sempre são harmônicas, alguns grupos da comunidade escolar, parte dos professores, mas principalmente grande parte dos pais e alunos tem a imagem do cinema apenas como diversão, não enxergando a sua potencialidade cultural e pedagógica.

Sabe-se que a relação entre escola e cinema não é novidade, quase todos que frequentaram os bancos escolares nas últimas décadas do século passado até o presente tem lembranças de assistir filmes com seus colegas e professores. Ainda assim, ver filmes como atividade escolar, em salas especiais de exibição ou não, não são acontecimentos muito frequentes na maioria das rotinas escolares. O que nos leva a corroborar a afirmação de Duarte (2009) de que entre escola e o cinema nem sempre a relação é de parceria. A escola valoriza sobremaneira o texto escrito, esquecendo que o audiovisual pode ser tratado como texto cultural e assim como a escola nos inicia na alfabetização das letras também poderia nos iniciar na alfabetização da linguagem audiovisual.

Embora o cinema como mídia contemporânea seja uma referência na formação dos sujeitos nas últimas gerações, muitas vezes na educação escolar a sétima arte aparece como meio de auxílio secundário ao processo de ensino. Para alguns o cinema pode aparecer como um espaço de socialização e educação que compete com a pedagogia escolar nas preferências dos alunos. Para outros o cinema ou o filme, particularmente, pode participar, embora eventualmente, da escola como um material didático acessório e ilustrativo de um conteúdo curricular. Pois para a maioria de alunos e professores o cinema é encarado, primeiramente, como diversão, distração e lazer o que excluiria o pensamento e a aquisição de conhecimento.

Como o cinema hoje toma parte das rotinas escolares de professores e alunos, embora não apenas deles, torna-se assim uma questão não esgotada para investigação e a prática em educação. O cinema considerado uma mídia contemporânea que participa do enredo da vida das gerações contemporâneas. Assistir a filmes pode ser uma parte significativa da trajetória de formação dos sujeitos, especificamente da formação estética de professores e alunos. O cinema pode ser uma forma de compreendermos os complexos problemas do nosso tempo, interrogando a realidade e não permitindo que ela nos submeta completamente. O cinema pode propor outras formas de ver e viver o mundo.

O cinema pode ser uma forma de compreendermos os complexos problemas do nosso tempo, interrogando a realidade do mundo e de si próprio, não permitindo que ela nos submeta completamente. O cinema pode propor outras formas de ver / viver o mundo. Nessa perspectiva a escola pode contribuir para ensinar a ver filmes como expressões artísticas e culturais sobre a realidade humana e social. Existem algumas experiências positivas de escolas que não só fomentam o gosto pela audiência do “bom” filme como instigam os estudantes a produzir filmes, tornando-os além de consumidores críticos da cultura, produtores da cultura. O desafio da educação escolar é permitir que os jovens alunos tornem-se expectadores críticos de bons filmes, do cinema arte, pois o mercado já se encarregou de formá-los expectadores/ consumidores do cinema de massa segundo o padrão *hollywoodiano*.

## REFERÊNCIAS

DUARTE, Rosália. *Cinema & educação: refletindo sobre cinema e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, (p. 126).

GATTI, Bernadete. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília-DF: Líber livro, 2005.





## **“100% LIVRE DE PRECONCEITO – NÃO É PORQUE NÃO TE ATINGE QUE NÃO EXISTE.” A EXPERIÊNCIA DO “SAIAÇO E O GRAVATAÇO DO IFFARROUPILHA-SB – CONTRA O MACHISMO E CONTRA A HOMOFOBIA!”**

**Carolina Scalco Pinheiro<sup>65</sup>  
Bárbara Valle<sup>66</sup>  
Rafael Brites Matoso<sup>67</sup>**

### **Resumo**

O presente trabalho tem como objetivo apresentar o relato sobre a intervenção interdisciplinar “Saiço e o Gravataço do IFFarroupilha – São Borja – contra o machismo e contra a homofobia!” que aconteceu no dia 09/07/2015 no Instituto Federal Farroupilha – Campus São Borja. sobre e refletir sobre os estereótipos presentes na sociedade contemporânea em relação ao corpo, à moda e ao gênero. Para tanto analisaremos a discussão presente em autores como Laqueur, Svendsen e Lipovetski sobre o corpo e a moda para pensar e relacionar a significação da vestimenta relacionada ao gênero. A roupa é a extensão ou intensifica as nossas diferenças?

**Palavras-chave:** Corpo – Gênero – Moda – Saiço – Gravataço

### **Introdução**

A história da diferenciação dos sexos nunca foi única no curso da história. Durante os séculos muitas teorias surgiram e tentaram justificar ora as nossas semelhanças, ora as nossas diferenças, entre homens e mulheres. Em relação a isso surge o questionamento: o que significa reforçar na sociedade a nossa diferença e torna-lá intransponível? E mais, se o corpo é a representação da nossa diferença, a roupa vem a ser a extensão dessa diferença ou ela reforça essas diferenças? Nesse sentido o que significaria trocar o vestuário já determinado,

<sup>65</sup> Professora do IFFARROUPILHA – Campus São Borja - Especialista em design de estamperia pela UFSM - Bacharel e Licenciada em Artes Visuais pela UFSM. - carolina.pinheiro@iffarroupilha.edu.br

<sup>66</sup> Professora do IFFARROUPILHA – Campus São Borja - Mestre em Filosofia – UNISINOS - Licenciada em Filosofia – UNISINOS – barbara.valle@iffarroupilha.edu.br

<sup>67</sup> Discente IFFARROUPILHA – Campus São Borja - Ensino Médio incompleto – email: rafaelbritesmatoso@gmail.com

ou característico dos sexos como saias e gravatas? O que significa na nossa sociedade usar uma saia ou gravata?

### **Do corpo. A diferenciação dos corpos pela biologia: o modelo do sexo único e dos dois sexos**

A tese defendida por Thomas Laqueur<sup>68</sup> em seu livro “Inventando o sexo” é que “A biologia não define os sexos”. Segundo o autor, em alguma época do séc XVIII, o sexo que nós conhecemos foi inventado. Seria muito simples dizer que nossas diferenças se resumem a ter ou não um pênis. Além de outras diferenças que poderíamos acrescentar à vontade: as mulheres menstruam e amamentam, os homens não; as mulheres tem um ventre onde os filhos se desenvolvem, os homens não, etc. Não estamos aqui para discordar desses fatos, eles existem, mas não são tão evidentes assim como se pensa.

Segundo Laqueur, em termos históricos não há qualquer conhecimento específico da diferença sexual a partir de fatos indiscutíveis sobre os corpos. Independente dos avanços científicos, os modelos de dois sexos e de sexo único sempre existiram. Tudo começa com a descoberta de que a mulher poderia ser engravidada sem prazer. Até o século XV se acreditava que “Afora o prazer não existe nada no mundo”. Essa reorientação aplicava-se em princípio ao funcionamento sexual do homem e da mulher. Mas essa tese foi direcionada à mulher e abriu a possibilidade da passividade e da “falta de paixão” da mulher.

No século XVIII, a alegada independência da concepção com relação ao prazer criou o espaço no qual a natureza sexual da mulher podia ser redefinida, debatida, negada ou qualificada. E assim seguiram-se as coisas, indefinidamente.

Durante milhares de anos acreditou-se que as mulheres tinham a mesma genitália que os homens, só que - como dizia Nemesius, bispo de Emesa, do século V, “a delas fica dentro do corpo e não fora”. Entretanto, por volta do final do séc XVIII a natureza sexual humana mudou. Em 1803, por exemplo, Jacques-Loues Moreau, um dos fundadores da “antropologia moral”, argumentou que não só os sexos são diferentes, como são diferentes em todo o aspecto concebível do corpo e da alma, em todo o aspecto físico e moral.

A visão dominante a partir do séc. XVIII era que havia dois sexos estáveis, incomensuráveis e opostos, e seus papéis no gênero são de certa forma, baseados nesses “fatos”. Na biologia - o

---

<sup>68</sup> LAQUEUR, Thomas W. Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001

corpo estável, não histórico e sexuado - é compreendido como fundamento epistêmico das afirmações consagradas sobre a ordem social.

Nos textos pré-iluministas, e mesmo em alguns posteriores, o sexo, ou o corpo, deve ser compreendido como epifenômeno (isto é, um fenômeno secundário) enquanto o gênero, que nós consideraríamos uma categoria cultural, era primário ou “real”. O gênero - homem e mulher - era muito importante e fazia parte da ordem das coisas; o sexo era convencional, embora a terminologia moderna torne isso sem sentido.

O sexo antes do séc. XVII era ainda uma categoria sociológica e não ontológica. A partir do século XVIII ocorre uma mudança de categorias em que a ciência teve um papel importante. A mudança do modelo de sexo único / carne única, para o modelo de dois sexos / duas carnes.

A diferença e a igualdade mais ou menos recônditas estão por toda parte. Mas quais delas importam - e com qual finalidade - são determinadas fora dos limites da investigação empírica. O fato de que, em certa época, o discurso dominante interpretava os corpos masculino e feminino como versões hierárquicas e verticalmente ordenadas de um sexo e, em outra época, como opostos, horizontalmente ordenados e incomensuráveis, deve depender de outra coisa que não das grandes constatações de descobertas reais ou supostas.

Os avanços do séc. XIX na anatomia do desenvolvimento (teoria do germe) referiam-se às origens comuns de ambos os sexos em um embrião morfológicamente andrógino, e não à sua diferença intrínseca. Na verdade, os isomorfismos galênicos dos órgãos masculinos e femininos foram, na década de 1850, rearticulados no plano embriológico como homólogos: o pênis e o clitóris, os lábios e o escroto, os ovários e os testículos tinham origens comuns na vida fetal, descobriram os cientistas. Havia, portanto, evidência científica para apoiar a visão antiga, caso isso fosse culturalmente relevante. Por outro lado, só houve interesse em buscar evidência de dois sexos distintos, diferenças anatômicas e fisiológicas concretas entre o homem e a mulher, quando essas diferenças se tornaram politicamente importantes.

A grande questão que fica é: a quem e ao que interessa que seja legitimado o discurso da nossa diferença passiva e intransponível entre os sexos?

## **2. Da moda**

Svensden analisa a possibilidade da moda significar algo além do objetivo dado pelo estilista. Quando nos propomos a analisar a existência de uma hermenêutica da moda nos

questionamos: “Que “significa” uma peça de roupa? De onde provém esse significado?”<sup>69</sup> Segundo o autor, seria difícil acreditar que o significado de uma roupa residiria “em si mesmo”, isto é na própria roupa. Assim, “se todo o seu contexto for removido, o significado de uma peça de roupa também é removido”.

A exaltação da identidade pessoal, na era pós-moderna é um *projeto corporal*. Podemos observar que o corpo tende a se tornar cada vez mais seminal para uma compreensão da identidade pessoal. O ego é constituído em grande parte por meio da apresentação do *corpo*. Assim, a diferenciação do corpo analisada no capítulo anterior, demonstra aqui a sua consequência na moda. Svendsen, inclusive questiona as razões “naturais” para que homens e mulheres usem roupas diferentes. Segundo ele:

“Antes do século XIV, as diferenças entre as roupas para homens e mulheres eram relativamente pequenas, mas desse ponto em diante a forma das roupas tendeu a ser relacionada ao gênero, as mulheres usando trajes claramente mais ajustados ao corpo que antes, enquanto os homens começaram a usar malhas sobrepostas com calças curtas. A ideia de que os corpos das mulheres e dos homens são basicamente semelhantes, mas que o corpo da mulher – especialmente os genitais – é menos desenvolvido que o do homem, não foi abandonada até o século XVII. No decorrer do século seguinte, porém, tornou-se cada vez mais usual considerar os homens e as mulheres como basicamente diferentes no tocante a características tanto físicas quanto mentais. O filósofo Jean-Jacques Rousseau é um exemplo típico dessa maneira de pensar. As modas de homens e mulheres também se tornaram correspondentemente diferentes. O que é causa e o que é efeito, em que medida as mudanças na concepção de gênero influenciaram a moda, ou vice-versa, é difícil decidir. O mais provável é que as mudanças nas modas de roupas e na concepção de gênero tendam a se reforçar umas às outras”<sup>70</sup>.

Algumas proibições continuaram introduzidas no séc. XVIII (vedando o uso de calças por mulheres, por exemplo), porém estas se aplicavam não mais a classes sociais, mas a todos os seres humanos, ou a todos de um único gênero. Ainda assim, continuam existindo certos itens de vestuário basicamente reservados para um gênero. Apesar de repetidas tentativas, até por Jean Paul Gaultier<sup>71</sup>, de introduzir a saia masculina, ela continua sendo uma peça de roupa extremamente marginal para esse público.

Em contraposição Lipovetsky afirma que a moda “conseguiu transformar o superficial num instrumento de salvação, numa meta da existência”<sup>72</sup>. Em vez de condenar a moda como tirânica, ele a enfatiza como uma realização da autonomia humana num mundo de

---

<sup>69</sup> SVENDSEN, Lars. **Moda: uma filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010 p. 33

<sup>70</sup> Ibid. p. 42

<sup>71</sup> Ibid. p. 22.

<sup>72</sup> LIPOVETSKY, Gilles. **Império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p.29.

superfície<sup>73</sup>. Chega ao ponto de dizer: “A forma da moda reflete a forma final da democratização das mentes e dos significados”.<sup>74</sup> Entretanto, podemos dizer o mesmo quando se trata dos estereótipos de gênero na moda?

### **3. Análise do Saião e o Gravataço do IF Farroupilha – campus São Borja: contra o machismo e contra a homofobia.**

Durante as aulas de Arte ministradas nos primeiros anos do ensino médio estava sendo abordado o conteúdo “Arte Contemporânea” e solicitou-se que os alunos trouxessem proposições de *happenings* para serem executados em grupos. Um dos grupos sugeriu que os meninos vestissem saias e saíssem pelas ruas perguntando a opinião da população sobre a sua vestimenta. Por tratar-se de uma pequena cidade e da impossibilidade de serem acompanhados por um responsável durante a atividade chegou-se a conclusão que não poderia ser feito como atividade externa, inconformados os alunos sugeriram fazer isso dentro do ambiente escolar. Acolhida a ideia pelos demais colegas, no decorrer da semana as outras turmas do ensino médio (primeiros, segundos e terceiros anos dos cursos integrados – Informática e Eventos) passaram a questionar a participação na atividade.

Pensando que o IF Farroupilha possui registrado em seu PDI/2014<sup>75</sup> (Plano de Desenvolvimento Institucional) como princípio norteador da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em seu item XI o: “reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo, previsto no PPC e de acordo com as Ações Inclusivas desenvolvidas pelo IF Farroupilha”, propôs-se, entre os professores, alunos e departamento pedagógico, uma ação que proporcionasse principalmente aos atores da instituição (Servidores e corpo discente) a reflexão sobre o papel do gênero na sociedade, a partir da roupa.

Organizou-se assim uma PI (prática Integradora) para o curso Técnico em Informática e uma PPI (Prática Profissional Integrada) para o curso Técnico em Eventos. Assim as disciplinas e professores trabalharam diversos conteúdos, problematizando a questão de gênero. No caso da disciplina de arte, trabalhou-se o conteúdo “Linguagens da Arte Contemporânea – *Happening*”, em Ética “postura profissional”, em geografia e sociologia questões relacionadas à cultura e à vestimenta, em Filosofia “Gênero”, entre outras. Essas

---

<sup>73</sup> Ibid., p.37.

<sup>74</sup> Ibid., p.206.

<sup>75</sup> Disponível em: [http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2014816145120955pdi\\_2014\\_2018.pdf](http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2014816145120955pdi_2014_2018.pdf)

discussões realizaram-se em sala de aula, durante o período de cada disciplina cerca de trinta dias antes da ação, que aconteceu no dia 9 de julho de 2015. Além disso, neste mesmo dia foi proporcionado aos alunos um momento de discussão para os alunos e comunidade, vinculado ao projeto de ensino “Ideias em debate” cujo tema abordado nesta ocasião foi “Identidade de Gênero”.

O Saião e o Gravataço do IF Farroupilha – SB: contra o machismo e contra a homofobia, foi uma ação em que se convidou durante um dia letivo cotidiano, os meninos a vestir saias e as meninas a usarem gravata, objetivando suscitar questões sobre identidade de gênero, cidadania e acima de tudo respeito à opinião diversa das convicções pessoais, conscientizando para o fato de que a diversidade de pensamento enriquece nosso meio e é questão determinante para a construção da humanidade, bem como que o desrespeito gera *bullying* e constrangimento.

Foram criadas peças gráficas como um cartaz (figura 1) e um selo (figura 2) para que o evento fosse divulgado no site da instituição e nas redes sociais. Também se incentivou o uso das #saiãoIFFarroupilhaSB e #GravataçoIFFarroupilhaSB, para acompanhar as fotografias postadas pelos participantes em suas redes sociais privadas, à fim de organizar um arquivo de imagens.



Figura 1: Cartaz de divulgação



Figura 2: Selo de divulgação



*Figura 3 – alunos e servidores do IF Farroupilha – SB no dia da ação.*

A ação teve ampla participação de discentes e servidores (figura 3). Notou-se especialmente o debate entre alunos pelos corredores da escola, na cantina, na parada do ônibus. Alguns pais questionaram a ação e assim os adolescentes levaram para suas casas novos pontos de vista. Todo o pensamento crítico gerado pela ação é um sinal de reflexão. No momento em que o nosso aluno (a) se questiona “se utilizar as vestimentas sugeridas é demonstrar não ter preconceito o que significa não usá-las?” isso nos remete a analisar que talvez o sujeito esteja mais perto de tornar-se criticamente ativo.

Após a ação, a professora responsável foi procurada pela Ong Girassol: amigos da diversidade, que é uma organização não governamental que luta pelos direitos LGBTTs na comunidade local, propondo a organização de uma ação similar aberta à comunidade, que deverá ocorrer em fevereiro do próximo ano em um parque público da cidade.

### **Considerações finais**

A ação teve ampla participação de discentes e servidores. Chamou-nos atenção, especialmente, o debate, não apenas entre alunos, mas entre servidores e professores, pelos corredores da escola, na cantina, na parada do ônibus e nos demais locais de convivência. Alguns pais questionaram a ação e assim os adolescentes levaram para suas casas novos pontos de vista. Todo o pensamento crítico gerado pela atividade é um sinal de reflexão. Temos ciência de que, no momento em que o(a)s nosso(a)s aluno(a)s se questiona(m) sobre o significado de usar determinadas vestimentas, se elas são determinantes ou não para caracterizar um gênero ou outro e, se ao subverter essa lógica estará(ão) quebrando padrões e

auxiliando na reflexão sobre as questões relacionadas ao preconceito de gênero, estaremos cumprindo nosso objetivo de formar mais cidadãos críticos e conscientes do seu papel na sociedade.

### **Referências**

LAQUEUR, Thomas W. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001

SVENDSEN, Lars. **Moda: uma filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

LIPOVETSKY, Gilles. **Império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.



## DESAFIOS NO ATENDIMENTO EM SAÚDE MENTAL NO MUNICÍPIO DE SÃO BORJA

**Juliana Sonogo Goulart<sup>76</sup>**  
**Elisângela Maia Pessoa<sup>77</sup>**

### Introdução

Pessoas que sofrem com sofrimento psíquico estão presentes na sociedade desde sua existência. Porém, durante muitos anos, foram excluídos das relações sociais e vistos como marginalizados, sendo isolados do convívio social. As pessoas que apresentam doenças mentais eram internadas em hospitais, junto aos demais “desajustados”, as quais não se adequavam as normas sociais vigentes e acabavam em um depósito de marginalizados, protegendo assim aos demais membros da sociedade (AMARANTE, 1995). Os “loucos” tinham então uma existência facilmente errante. “As cidades escorraçavam-nos de seus muros, deixava-se que corresse pelos campos distantes, quando não eram confiados a um grupo de mercadores peregrinos” (FOUCAULT, 1978, p. 09).

Amarante (1995, p. 24) diz que “o internamento na Idade Clássica é baseado em uma prática de “proteção” e guarda, como um jardim das espécies”. Ao ser visto como um risco para a sociedade, as pessoas com transtornos mentais eram vistas como perigosas, sendo essa “proteção” direcionada para a sociedade e não para o sujeito acometido pelos transtornos. Diante disso, fica evidente a falta de preocupação com a pessoa em sofrimento psíquico, não considerando o sujeito, tendo como preocupação principal o afastamento do “louco” para fins de proteção social.

Por serem vistos como perigosos, passavam a ser também caso de justiça, resultando em uma sobreposição de atendimento dual entre tratamento e punição. Para Amarante (1995, p. 25) “a relação tutelar para com o louco torna-se um dos pilares constitutivos das práticas manicomiais e cartografa territórios de segregação, morte e ausência de verdade”. Essa visão acabava por confirmar a ideia do “louco” como o marginalizado, aquele que não estava apto a

<sup>76</sup> Universidade Federal do Pampa – jusonego@gmail.com

<sup>77</sup> Universidade Federal do Pampa - elisangelamaiapessoa@gmail.com

conviver em sociedade, sendo necessária a realização de sua exclusão, para que não ficasse aos olhos sociais e não representasse nenhum perigo para os cidadãos “comuns”.

Nesse misto entre doença e periculosidade, o “louco” acabava por “inaugurar a institucionalização da loucura pela medicina e a ordenação do espaço hospitalar por essa categoria profissional” (AMARANTE, 1995, p. 24). Porém, durante um longo período, a internação não possuía fins terapêuticos, servindo para afastar o “doente mental” da sociedade, além de utilizá-lo como objeto de estudo. O “louco” era visto somente como “o louco”, não lhe sendo atribuídas características de sujeito, possuidor de individualidades e peculiaridades. O que se denominava de tratamento, era o mesmo para todos – o isolamento –. Foram modificações históricas que deram a possibilidade de novas formas de olhar para o ser humano internado, dando início à divulgação das condições desumanas as quais eram submetidos.

Segundo estimativas apresentadas pelo Ministério da Saúde, 3% da população (o que representaria cinco milhões de pessoas) necessitam de cuidados contínuos, ou seja, são pessoas que apresentam transtornos mentais severos e persistentes. Mais de 9% precisam de atendimento eventual por transtornos de menor gravidade. No que se refere a transtornos decorrentes do uso abusivo de álcool e outras drogas, a necessidade de atendimento regular atinge a cerca de 6 a 8% da população (Ministério da Saúde, 2007).

Com relação ao atendimento dessa população, a legislação brasileira atingiu inúmeros avanços, como a substituição dos serviços asilares por atendimento em rede e territorializado. Segundo Schneider (2009), a proibição de construção ou contratação de novos hospitais psiquiátricos pelo poder público, o redirecionamento de recursos públicos para a criação de serviços alternativos de atendimento em saúde mental, além da informação ao setor judiciário das internações compulsórias, foram conquistas importantes na atenção em saúde mental. Além dos serviços, as equipes também precisaram se adaptar a um novo formato de atendimento. Devem contar com distintos profissionais, possibilitando um olhar multidisciplinar e distinto para cada paciente. Com isso:

[...] existe a necessidade de se conhecer os processos de implantação e implementação dos CAPS, a fim de compreender como as equipes e a gestão dos serviços de saúde mental constroem e percebem suas práticas e cuidado, dando ênfase à trajetória de construção da Reforma Psiquiátrica (SCHEIDER, 2009, p.81).

Portanto, se faz necessário o conhecimento de como os serviços vem sendo realizados no âmbito da saúde mental, além dos desafios percebidos por estes diante do novo modelo de

cuidado, a fim de entender como estão sendo realizadas as mudanças na forma de pensar e agir após as novas recomendações apresentadas pela Reforma Psiquiátrica. Além disso, proporcionar visibilidade à rede de atendimento e serviços prestados enquanto direito de publicização de informações. Conhecer quais são as dificuldades e desafios persistentes torna-se relevante para proposição de estratégias profissionais que venham garantir qualidade no atendimento prestado. Diante disso, o presente estudo teve por objetivo analisar como ocorre o processo de atendimento aos sujeitos acometidos por transtornos mentais em um município da Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul.

Dentre as instituições que atendem a saúde mental, esse estudo teve como foco o atendimento dispendido pelo Centro de Atendimento Psicossocial (CAPS), por este ser referência quando se refere a transtornos mentais. Importante ressaltar que não são somente os CAPS que dispensam atendimento aos sujeitos acometidos por transtornos emocionais, mas toda a rede de atendimento. Para execução da pesquisa, a abordagem do problema se deu por meio do estudo qualitativo. Estes estão sendo largamente utilizados, nas mais distintas áreas do conhecimento, configurando uma abordagem ampla.

Denzin e Lincoln (2006, p. 23) reforçam que a palavra qualitativa remete à qualidade, seja dos processos ou das entidades, além de examinar os significados não medidos experimentalmente em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Segundo Neves (1996), os pesquisadores das ciências sociais optam pelos métodos qualitativos, por buscarem visualizar o contexto alvo de seu estudo e, se possível, ter uma integração empática com o processo ao qual estuda, a fim de possibilitar uma melhor compreensão do fenômeno estudado.

Destaca-se que, uma vez que a pesquisa qualitativa preza pela qualidade dos dados obtidos com sujeitos inseridos na realidade, em termos de quantitativo, quatro sujeitos tornam-se relevantes enquanto amostra. Assim a amostra foi não probabilística de caráter intencional, pois foram entrevistados a psicóloga e a assistente social dos CAPS I e CAPS AD do município de São Borja. Com isso, a amostra total abrangeu quatro profissionais, sendo dois de cada serviço descrito. A escolha destes profissionais provém da composição mínima de equipe necessária para atendimento em saúde mental, sendo esta integrada por psicólogo, assistente social e médico psiquiatra.

A técnica utilizada para a coleta dos dados foi a entrevista. Dentre as vantagens do uso da entrevista como técnica de coleta está sua maior flexibilidade, permitindo que o entrevistador esclareça ou reformule as questões para garantir que será compreendido, além de fornecer dados que não se encontram em documentos e são relevantes e significativos (DIEHL e

TATIM, 2004, p 67). O método de análise para os dados coletados foi o de análise de conteúdo. Este método é compreendido como um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos do documento (CAMPOS, 2004). O embasamento da análise foi buscado nos trabalhos de Bardin (1977), a qual divide as fases da análise de conteúdo em três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Para esta discussão, serão apresentados os resultados que se referem às modificações propostas pela Reforma Psiquiátrica e os desafios no atendimento em saúde mental percebidos por profissionais dos Centros de Atendimento Psicossocial.

### **Reforma psiquiátrica: em discussão o olhar dos profissionais**

Nesta variável foram realizadas duas perguntas, uma se referindo à percepção sobre a Reforma Psiquiátrica e a outra instigando como perceberiam um retorno ao modelo asilar. As respostas da primeira questão variaram entre ideia de evolução e forte apoio, até a percepção de um modelo em construção, que não deve ser visto como algo radical. Apenas uma das entrevistadas (E1) teve experiência anterior em hospitais psiquiátricos, relatando as condições a que as pessoas eram submetidas: *“Eu sou testemunha, com toda a minha antiguidade, sou testemunha do modelo anterior, de chamados “hospitais psiquiátricos”, mas que na verdade eram depósitos de pessoas, desumanos. (...) A maioria com quadro de esquizofrenia, agravado por toda a situação, então eles não se falavam, eram como uns zumbis, o termo que a gente pode comparar. Era muito terrível de ser ver. Muito, muito chocante. Era realmente desumano” (E1)*. A mesma entrevistada se coloca como totalmente apoiadora do novo modelo proposto, situação que pode ser reforçada por sua experiência junto ao modelo anterior de tratamento: *“Sou absolutamente favorável, sou mentaleira, completamente favorável à reforma psiquiátrica” (E1)*.

Outra percepção apresentada foi relacionada à evolução em termos da visão sobre as pessoas que sofrem transtornos mentais, informando que *“Perto de antigamente, evoluiu bastante. Hoje mesmo que tenha preconceito, está bem mudado. Tem o dia da luta antimanicomial, as pessoas tentam respeitar. Com a mobilização, com o tempo, vai se tornar mais normal. Tem muita coisa para mudar ainda, mas acho que foram grandes os avanços. Só de não ter mais os manicômios” (E2)*.

Respostas que se referem ao processo de aplicação das diretrizes do novo modelo foram fornecidas, tendo a E3 entendido que a implantação das proposições da Reforma

Psiquiátrica “*é um processo lento, que ainda está acontecendo, que está em processo de transição. Não pode ser radical. Tem pacientes que estão em estágio avançado e necessitam de internação mais longa*” (E3). Complementando essa visão, a E4 diz que a ideia “*vem dos direitos humanos, mas não pode achar que com isso vamos incluir e a sociedade vai aceitar as pessoas. Às vezes as pessoas sofrem mais livres, estando na sociedade, do que se estivessem internadas.*” (E4). Essa visão está de acordo com o que afirmam Barbosa, Costa e Moreno (2012), quando relatam que em mais de 25 anos de existência, o movimento da luta antimanicomial não se materializou, pois ainda apresenta em sua caminhada debates sobre seus rumos, tendo usuários, familiares e trabalhadores como protagonistas do processo em curso na construção de uma nova forma de cuidado em saúde mental.

Argumentam que essas internações mencionadas seriam em hospitais especiais, não aqueles amontoados de pessoas. Reforçam o argumento trazendo informações dos hospitais gerais, do qual acreditam que reduz o tempo de internação dos pacientes, por receio de não cumprir as medidas preconizadas na Reforma Psiquiátrica: “*Nos hospitais gerais, parece que em função da reforma, não querem deixar mais tempo a pessoa internada, sendo isso ruim*” (E4). Trazem que a liberdade de escolha do usuário deve ser considerada, pois alguns optam pela internação e devem ter esse direito garantido: “*Tanto que têm as comunidades terapêuticas, que eles ficam internados nove meses. São explicadas as opções e os pacientes vão por vontade própria*” (E3).

Tal situação pode ser explicada pela deficiência na capacidade dos hospitais auxiliarem o processo de tratamento, bem como pela falta de profissionais disponíveis nos hospitais gerais. Segundo a OMS (2010, p. 21) “A necessidade de referência para serviços especializados ou de longa estadia é reduzida quando os hospitais gerais estão providos com profissionais de saúde altamente especializados tais como psiquiatras e psicólogos”. Porém reforçam que

As instituições de longa estadia ou de serviços especializados não devem ser equiparados com os hospitais psiquiátricos que dominaram os cuidados de saúde mental durante a maior parte do século XX. Os hospitais psiquiátricos têm uma história de sérias violações de direitos humanos, resultados clínicos pobres e programas de reabilitação inadequados. São também caros e consomem uma proporção desproporcionada das despesas de saúde mental. A OMS recomenda que os hospitais psiquiátricos sejam encerrados e substituídos por serviços nos hospitais gerais, serviços de saúde mental comunitários e serviços integrados nos cuidados primários (OMS, 2010, p. 21 e 22).

Além disso, a distinção entre as repostas vem ao encontro de um estudo realizado por Firmo e Jorge (2015), onde os entrevistados – familiares, usuários e trabalhadores – se

posicionaram de forma favorável em relação aos serviços, informando que estes proporcionam terapêuticas capazes de maximizar as oportunidades de recuperação do indivíduo e minimizar os efeitos debilitantes da cronificação das doenças, quando comparado ao modelo hospitalar. No entanto, houve posicionamentos contrários nos discursos, os quais apontaram para o caráter processual e para os tensionamentos que ainda se apresentam, principalmente, no que concerne aos cuidadores de pacientes com transtorno mental.

As respostas ainda trazem dados sobre a resistência existente ao modelo de atendimento fora do contexto hospitalar, seja por desconhecimento do atendimento oferecido pelos CAPS, seja pelo entendimento de que o modelo antigo – modelo asilar - era mais adequado. *“O que tem ainda, o que acontece, é muita resistência de determinados setores da área da de saúde que acham que o modelo antigo era o ideal. Ainda existe, até por parte da gestão, muita dificuldades de entender a saúde mental. E os indivíduos, antes de mais nada indivíduos, antes de mais nada sujeitos, antes de serem sofredores de transtornos mentais, são pessoas né. Então, essa dificuldade ainda existe. Tanto que para se conseguir qualquer coisa para o CAPS, tem que ser muito mais batalhado, é muito mais difícil do que qualquer outro lugar.” (E1)*

Destaca-se ainda outra fala: *“Tem pessoas que ainda são a favor, mas são pessoas que não conhecem o trabalho dos CAPS, que acham que não é importante, não querem inserir na sociedade eles. São pessoas que, tomando medicação, tranquilo. Muito mais saudáveis que muita gente que anda por aí (...) Acho que as modificações estão acontecendo. Depende do profissional, tá bem melhor, mas alguns ainda não, é difícil, é um trabalho diário. Acho que tá bem melhor, não sei se somos nós aqui. Acredito que ainda tenham muitos colegas que não tem essa visão. Com o tempo tem tudo pra... uma visão otimista.” (E2).* As respostas vão ao encontro do mencionado por Guimarães et. al. (2015), onde afirma que “há uma mudança na concepção do tratamento em saúde mental. A ênfase passa da doença para o sujeito em sofrimento”.

Em um estudo realizado por Guedes et. al. (2014) onde foram entrevistados os usuários dos CAPS, relata que os mesmos percebem os serviços disponibilizados atualmente como mais humanizados, além de uma disponibilidade maior dos serviços em atender as demandas. Mencionam a liberdade como um ponto de destaque, entendendo que somente este fato já mostra avanço diante do modelo anterior.

No que se refere ao retorno ao modelo asilar, as respostas das entrevistadas foram unânimes, acreditando que não há como voltar, que representaria um retrocesso. As entrevistadas 3 e 4 acham que não deve voltar ao modelo anterior, mas que é necessário se ter

cuidado com casos mais graves, fazendo internação em hospitais psiquiátricos, mas não como antes. Reafirmam a visão de que a pessoa precisa ter liberdade de optar internar ou não. Algumas reações à questão pareceram ser de choque, se podendo inferir que este pensamento não está presente no cotidiano dos trabalhadores. *“Seria um retrocesso, tipo começar a andar de caravelas novamente. Uma coisa quase inimaginável, não consigo e não quero imaginar” (E1).* *“Um retrocesso! Depois deles estarem convivendo, se sentindo úteis, com uma vida útil, ficarem trancados. Acho que não existe essa possibilidade né? Acho que eles não sabem o que acontece. Qual é a vantagem de fechar os CAPS? Por que isso seria viável? Eu acredito que dá certo e de repente fechar, seria um retrocesso.” (E2)*

As modificações impostas a partir da Reforma Psiquiátrica são um grande avanço na atenção em saúde mental. Porém, ainda se fazem necessárias discussões mais amplas sobre o novo formato de atendimento, a fim de tornar mais claro aos gestores, profissionais e familiares quais as diretrizes impostas e qual o objetivo a ser atingindo com as novas configurações. Os discursos sobre o retorno ao modelo asilar se dão por inúmeras razões, estando entre elas o desconhecimento do funcionamento das novas formas de atendimento e da importância que esta representa para o indivíduo em sofrimento, além de uma possível não apropriação das situações anteriormente vivenciadas pelas pessoas dentro de instituições de reclusão.

### **Os Desafios no cotidiano de trabalho em prol do fortalecimento da reforma psiquiátrica**

Nos desafios mencionados, as respostas variaram entre a transposição de um modelo biomédico ainda predominante, a falta de conhecimento sobre o CAPS e maior valorização do serviço, conscientização sobre os transtornos mentais e importância para os aspectos emocionais, além da imagem social distorcida sobre as pessoas com transtornos mentais. Destacam-se as seguintes fala:

*Conscientização da gestão na questão da saúde mental, porque ainda nós estamos muito, em termos gerais, muito atrelados a um modelo médico-cêntrico, hospitalocêntrico e medicamentoso. Então, ainda quando se fala em saúde, existe ainda uma visão totalmente ligada a uma saúde orgânica, uma saúde física. A saúde mental ainda é vista como algo acessório, de um médico olhar um exame clínico e dizer que “não é nada, é só psicológico”, “não, tu não tens nada, é só psicológico”, como se não fosse algo né! Ah então vamos mandar lá pro CAPS, fica por lá e não incomoda muito aqui. E quando a gente não sabe muito o que vai fazer, a gente manda pro CAPS, ou pelo menos tentam mandar, porque agora se não é um caso que nós podemos realmente atender, nós não vamos assumir, pra inclusive estar fazendo um mal a parte de um outro serviço que deveria responder por isso (E1).*

A entrevistada 2 menciona a valorização do trabalho do CAPS como ponto central, informando que cada dia vivenciam um problema diferente, problemas esses que não acontecem em outros serviços, situação que ela atribui ao fato de o CAPS ser deixado de lado. Informa ainda que as pessoas só darão real importância quando tiverem algum familiar com problemas emocionais. Ainda ao referir-se aos desafios, informa que “tentam matar um leão por dia” (E2). As entrevistadas 3 e 4 referem o desafio de acessar a rotina do paciente e da família, informando que a família possui o foco somente no uso de substância, ignorando os demais problemas existentes, tendo muitas vezes a renda como problema emergente. Assim como já mencionado nos dados, falam do preconceito existente com CAPS, colocando que o serviço ainda visto como um local que serviria de depósito. Informam que alguns pacientes relatam que não iam até o CAPS por influência deste relato social e imagem do que é o serviço. Com isso, afirmam que o CAPS ainda é visto como um lugar para louco. Relatam situações em que as pessoas perguntam se elas não têm medo de trabalhar ali. Dizem ainda que as pessoas ainda não sabem a diferenciação entre os CAPS, nem mesmo a própria rede.

Apesar de não terem mencionado esse aspecto quando questionadas sobre os desafios, um dos serviços aponta que trabalham voltados para a redução de danos e tem dificuldades para que as famílias compreendam que a internação compulsória nem sempre é necessária e entendam o processo de redução de danos. Trazem também a ambivalência da internação compulsória, onde alguns pacientes saem mais revoltados e outros afirmam que sem a internação não teriam conseguido refletir sobre sua situação. Com isso, informam que a redução de danos é de difícil compreensão por parte de todos. Mesmo entendendo como uma dificuldade, pontuam que essa visão já mudou, pois antes somente era aceita a abstinência. Trazem aspectos da medicação, referindo dificuldade de fazer as pessoas entenderem que a medicação é uma bengala no tratamento, que o foco maior é comportamental, que precisa mudar e não somente tomar a medicação.

Os resultados encontrados mostram que os desafios são inúmeros, dentre eles a falta de atenção da gestão, a falta de compreensão sobre o sofrimento psíquico, uma predominância de um modelo biológico e desatualização sobre as capacidades de atendimento nos CAPS. Outros estudos realizados nos CAPS trazem a questão das tensões políticas, sendo o estudo de Guedes et. al (2014) de importante comparação, tendo em vista o fato de ter pesquisado uma região semelhante, onde as respostas apontam a falta de investimento da gestão local, com a não capacitação dos profissionais atuantes e falta de investir na atenção à saúde mental. A OMS (2010) traz que além de toda a problemática imposta pelos transtornos mentais, ainda muitas são discriminadas na sua procura por trabalho ou educação, e outras são despedidas

dos seus empregos, ficando impedidas de se integrarem na sociedade e de participarem na vida social, econômica e política.

O trabalho na atenção à saúde mental é exaustivo, tendo em vista os desafios e barreiras a serem transpostas. Quando aliada a questões de falta de investimento de uma gestão, resulta numa dificuldade muito maior, pois além da necessidade de ações para modificar a visão da “loucura” dominante na sociedade, se faz fundamental uma demonstração constante de efetividade do trabalho realizado. Essa situação acaba se tornando um nó, pois não há como demonstrar efetividade se falta compreensão do que seria efetividade na recuperação de problemas emocionais, tendo em vista o desconhecimento desses aspectos pela maioria dos gestores. O relatório da OMS (2010) já aponta a questão da negligência em relação às questões que se referem à saúde mental, mesmo diante do cenário de um grande comprometimento por parte da população e de altos custos. Eles afirmam:

A negligência para as questões de saúde mental continua apesar da existência de evidência sobre a alta prevalência de distúrbios mentais, e os custos substanciais que estes distúrbios impõem aos indivíduos, famílias, comunidades, e sistemas de saúde quando não tratados. A negligência tem continuado também, apesar de muitos estudos terem mostrado que existem tratamentos efetivos e que estes podem ser prestados com sucesso em *settings* de cuidados primários (OMS, 2009, p. 10).

Apesar de todos os desafios e dificuldades apontadas, nas quatro entrevistas a visão de efetividade dos serviços foi afirmada. Nos dois locais, as entrevistadas relatam suas experiências positivas, de casos atendidos que tiveram sucesso e de sua satisfação em participar desse processo de reinserção. Alguns pontos não relatados pelas entrevistadas, mas observados na execução da pesquisa, foram em relação à divulgação dos serviços disponibilizados pelos CAPS e quais seus fluxos de atendimento. A tentativa de conhecimento desses processos era um dos objetivos do estudo, porém as respostas recebidas foram relacionadas e focadas no acolhimento e nos trabalhadores disponíveis. Foram mencionadas somente algumas das atividades desenvolvidas pelos CAPS, como acolhimento, processo de desintoxicação, algumas oficinas que aconteciam antes da perda de alguns profissionais, bem como um grupo de mulher no serviço A. Diante disso, fica posto como um possível desafio o acesso à informação sobre os serviços disponibilizados e aos fluxos de atendimento de forma ampla, sendo esse um aspecto fundamental quando se considera a divulgação e aproximação dos CAPS junto à comunidade, como mencionado pelas próprias entrevistadas.

**Conclusões:**

Os desafios se mostram de grande dimensão, principalmente no que se refere à relação com a gestão e sua compreensão sobre a importância dos serviços em atendimento à saúde mental, sendo fundamental uma mudança de visão social e, principalmente, dos gestores, a fim de entenderem que a saúde mental é um aspecto importante a ser atentado no sujeito, pois produz repercussões familiares, sociais e biológicas. O rompimento de um modelo biomédico de atenção ainda é um desafio, mesmo diante de um grande número de pessoas acometidas por sofrimentos psíquicos.



## EDUCAÇÃO E AS TECNOLOGIAS NA ATUALIDADE

Vinicius Vargas Mendonça<sup>78</sup>

### RESUMO

A educação no decorrer dos anos passou por diversas alterações em seu currículo. Durante estas alterações muito tem se contribuído para o espaço educacional, entre essas contribuições está a Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC. A TIC é algo que ocupa grande espaço na vida das pessoas sem, por vezes, perceberem que os recursos tecnológicos estão presentes e que exercem grande influência em nossa vida. Muitos dos educadores já são beneficiados com os recursos tecnológicos e acabam inovando em suas aulas devido ao contato inevitável com as TICs, que se tornam ferramentas de uso pessoal – o celular, o e-mail, o facebook -, a escola possibilitou a professores e alunos ambientes de acessos e de utilização das ferramentas tecnológicas entre elas pode-se destacar o laboratório de informática como ambiente de conhecimento e ensino, trazendo uma forma interativa mostrando ao aluno uma nova forma de aprender.

**Palavras chaves:** Educação. Comunicação. Escola. Tecnologia da Informação e Educação. TIC.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa a apresentação da integração nos assuntos de tecnologias e os benefícios que estas trazem para a educação brasileira, buscando apresentar o ponto de vista teórico e prático de como os recursos tecnológicos tem ajudado na educação brasileira, abordando questões como a interação da educação e tecnologia em uma forma de facilitar o conteúdo proposto dos professores para com seus alunos.

Durante vários anos a educação no Brasil se deu através de diversas formas e recursos, o professor em sua tarefa como educador sempre buscou diversas maneiras de inovar seu ensino na sala de aula, procurando sempre cativar seu aluno para poder obter maior rendimento em sua tarefa de educador.

---

<sup>78</sup> Acadêmico do Curso de Ciências Humanas – Licenciatura. UNIPAMPA São Borja.

Através dos anos o professor pode contar com diversos materiais e recursos que eram disponibilizados de acordo com cada época, desde o começo da educação nas salas de aula até a atualidade. Pode-se dizer que nos últimos anos, a educação brasileira tem contado com diversos recursos de multimídias para aprimorar e diversificar o ensino no Brasil. Desde então, professores da rede de ensino contam com a ajuda destes recursos para disseminar o conteúdo proposto aos seus alunos.

De modo geral os recursos de multimídias vêm contribuindo cada vez mais para o ensino brasileiro, estando este, mais presente em universidades e no ensino privado, porém, os recursos audiovisuais são uma ferramenta de grande importância independente da modalidade de ensino que se apresente, seja ela privada ou pública, universitária ou fundamental, as ferramentas tecnológicas vêm com o propósito de melhorar dia após dia a educação na rede ensino de nosso país.

## **TECNOLOGIA E INFORMAÇÃO COMO MODALIDADE DE ENSINO**

O ensino das escolas tem passado por diversas mudanças em diversos segmentos e setores. Através dos anos a informação e tecnologia tem passado a interagir, tornando-se um termo único e um novo método, que visa facilitar diversos recursos presentes no dia a dia sendo um deles a educação. A presença de tecnologias no ensino é algo cada vez mais assídua pois, independe do tipo de ensino sempre pode-se ver a presença de um computador em algum setor, não somente em escolas, mas também, no comércio, entidades hospitalares e setor público. A presença destes equipamentos tem ajudado o trabalho e facilitado o acesso a estes recursos, o que também acontece na educação onde cada vez mais professores podem contar com estas ferramentas de multimídia que colaboram com a aprendizagem do aluno e assim contribuem para um melhor desempenho em sala de aula.

Como papel fundamental da escola de construir o conhecimento obtido por seus professores para seu aluno, a escola, visa preparar seu educando para enfrentar situações em seu cotidiano, obrigando assim, as escolas, a se reinventarem para suprir a demanda que lhes é proposta. Nesse sentido pode-se dizer que tem passado por diversas intervenções para a implantação e implementação de tecnologia e informação no ensino brasileiro, como diz Serafim e Souza em seus estudos sobre Multimídias na Educação.

No Brasil, nas escolas públicas, pode-se citar o ProInfo<sup>79</sup>, como presença de uma Política Federal para informatizar as escolas e formar professores. Mas somente a introdução dos computadores na escola não é suficiente, para que a prática pedagógica possa ser resignificada, quando a questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade. E isso passa evidentemente pela formação contínua de educadores. (SERAFIM e SOUZA. 2011. p. 2)

Pode-se dizer que a tecnologia da informação tem sido algo bastante avançado e que continua sendo desenvolvida cada vez mais e contribuindo em diversos âmbitos no acesso a estes recursos. Nas palavras de Pinto, as escolas devem estar preparadas para construir este conhecimento.

A escola, enquanto instituição social, é convocada a atender de modo satisfatório as exigências da modernidade. Se estamos presenciando estas inovações da tecnologia é de fundamental importância que a escola aprenda os conhecimentos referentes a elas para poder repassá-los a sua clientela; pois, é preciso que a escola propicie esses conhecimentos e habilidades necessários ao educando para que ele exerça integralmente a sua cidadania. (PINTO, 2000 p. 2)

Por sua vez os recursos e multimídias presentes na atualidade tem contribuído e facilitado cada vez mais o ensino nas escolas da rede pública de educação. A informação através da tecnologia tem sido disseminada de forma cada vez mais rápida. O que ontem era conhecimento retido somente ao professor, hoje é de livre acesso a qualquer pessoa que possua algum aparelho que disponha as características necessárias para o acesso a tal informação. Pensando assim pode-se dizer que, apesar de haver essa gama de recursos multimídias e informação, o ensino nas escolas pode sofrer em seu setor por, talvez, tornar-se repetitivo, afinal, o conteúdo estudado nas escolas pode ser muito bem aprendido e, talvez, aprofundado de melhor forma pelo aluno através de ferramentas como a internet, que, hoje facilita o ensino – aprendizagem para o aluno que assim desejar aprender. Cabe ao professor, mais uma vez, buscar formas de inovar e cativar seu aluno na sua função como educador procurando sempre trazer algo novo que prenda a atenção de seu aluno para que possa desenvolver o conteúdo proposto de forma objetiva, clara e diferente, bem como diz Pinto (2000), usar tecnologia tem como objetivo o aumento da eficiência da atividade humana em todas as esferas, principalmente na produtiva (p. 3). Nesse sentido a tecnologia da informação

---

<sup>79</sup> O Proinfo é um programa educacional que visa à introdução das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na escola pública como ferramenta de apoio ao processo ensino-aprendizagem. O ProInfo é uma iniciativa do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação a Distância SEED, criado pela Portaria nº. 522, de 09 de abril de 1997, sendo desenvolvido em parceria com os governos estaduais e alguns municipais. As diretrizes do Programa são estabelecidas pelo MEC e pelo CONSED (Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação).

vem para integrar a educação com seus atributos e recursos audiovisuais que geram conhecimento tanto para alunos, quanto para professores.

A autora Elisa Maria Quartiero, mestre em educação e professora no Centro de Ciências da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina em seu estudo sobre a Tecnologia da Informação e Comunicação e a

Educação, diz que a informática torna-se a ferramenta que oportuniza a Simulação/imaginação de modelos mentais. Sendo assim o uso dessas ferramentas aumentam a capacidade do aluno em aprender, pois essa aprendizagem se dá de uma forma mais atrativa e cativante para o aluno que aprende, complementa ainda que, um modelo digital não é lido ou interpretado como um texto clássico, ele geralmente é explorado de forma interativa (Lévy, 1993 *apud* QUARTEIRO, 1999 p. 4).

Com toda a inclusão digital que existe atualmente, diversas pessoas tiveram a oportunidade de crescer em meio a influências do mundo digital, podendo aprender desde cedo as características e atributos que a tecnologia trás para todos. A socialização entre a Tecnologia da Informação e a educação tem sido algo cada vez mais comum, pois grande parte das pessoas mesmo sem saber, faz parte deste quesito de alguma forma, seja ela aprendendo, ou contribuindo diretamente para o crescimento da mesma. Nesse sentido a Tecnologia da Informação vem para melhorar a educação. Nas palavras de Sancho (1996. p.21), uma das conclusões obtidas no II Congresso Europeu sobre Tecnologia da Informação em Educação e Cidadania diz:

[...] os educadores inquietos para renovar e melhorar a educação com o uso das TIC se sentem prisioneiros das estruturas administrativas e organizativas. As comunidades educativas parecem mais preparadas para a suposta mudança que a incorporação das TIC provocará do que suas condições de trabalho, a legislação vigente e o orçamento lhes permitem. Neste sentido, é necessário impulsionar ou reconhecer iniciativas de cima abaixo mediante estruturas que se favoreçam e não as sufoquem.

Pode-se dizer que a TIC, Tecnologia da Informação e Comunicação, busca constantemente, através de seus profissionais e afins interessados no tema, inovar e transformar, nesse caso, buscar através da TIC, inovar e transformar através de seus recursos a educação, para aprimorar o conhecimento e facilitar o ensino – aprendizagem das escolas do país. Contudo, o governo tem procurado investir em seus profissionais da educação para o aprimoramento e interação que tem sido exigida no seu dia a dia, proporcionando diversos

programas de financiamento tais como formas facilitadas de compra de aparelhos como notebooks, tablets, entre outros. Para que os professores que atuam em escolas do país possam estar mais preparados e com isso mais seguros quanto a demanda que surge referente a tecnologia.

## **COMUNICAÇÃO, INFORMAÇÃO E EDUCAÇÃO**

Desde a aparição dos primeiros recursos multimídias e audiovisuais, grande maioria da população ao redor do mundo pode ver o avanço da tecnologia na sociedade, visto isso, esperava-se grandes produtos e aprimoramento do que já era apresentado ao mundo, o que ninguém imaginava era que esses avanços futuros seriam tão grandes e inovadores. Rádios portáteis, toca – fitas, televisão, tudo era algo grandioso para a época em que tudo isso surgiu, mas, a chegada de toda essas inovações contribuíram ainda mais com a humanidade, desde o início até os dias de hoje. Com chegada dos computadores, telefones celulares e a internet, trouxe para todo o mundo uma nova era, a qual pode ser definida como a era da tecnologia, onde tudo, ou quase tudo tem um pouco desta inovação.

Com todo esse avanço um dos setores que tem sido beneficiado é a educação, com todo o acesso a informação disponível nos dias atuais o estudo e aprofundamento do conhecimento proposto aos professores da rede de ensino tem se tornado muito útil para os profissionais desta área, podendo, eles, tornar seu trabalho atrativo e cativo aos seus educandos, transformando seu ensino de algo monótono para algo interativo, onde seus alunos contribuem com o que é aprendido, fazendo da aprendizagem algo interessante e convidativo ao aluno, bem como diz Serafim e Souza

Encontra-se nesta perspectiva, a possibilidade para que professores da Educação Básica e de outros mais variados níveis de ensino, possam rever concepções de sustentação de suas práticas cotidianas, terem acesso e apropriem-se de conhecimentos necessários para trabalharem com a produção de vídeos digitais na sala de aula ou outras interfaces nas diversas disciplinas escolares, com vistas a propiciar motivação e aprendizagem. (p. 5. 2011)

Com toda essa facilidade de acesso a informações as pessoas conseqüentemente tornaram-se mais comunicativas, fazendo assim uma interação e compartilhamento de conteúdo e de conhecimento, tornando isso numa rede de conhecimento de livre acesso, como expõem Serafim e Souza:

Na educação contemporânea o professor não é visto como a fonte de todo o conhecimento e o conhecimento não é um objeto, algo que possa ser transmitido do professor para o aluno. (p. 24. 2011)

Diante de toda essa facilidade e o acesso a informação e ao conteúdo disponível, muitos professores mantêm a mesma linha de ensino, onde o professor é visto com o detentor do conhecimento, trabalhando de uma única maneira, a qual não instiga seus alunos ao saber mais sobre os temas abordados. Em um mundo onde tecnologia e comunicação andam lado a lado, os debates sobre tais assuntos constroem um bom conhecimento na sala de aula.

Os meios de comunicação informática, revistas, televisão, vídeo têm atualmente grande poder pedagógico visto que se utilizam da imagem e também apresentam conteúdo com agilidade e interatividade. (SERAFIM e SOUZA. p. 24 e 25. 2011)

Neste sentido, pode-se dizer que os meios de comunicação e recursos de multimídias tem contribuído constantemente para o aprimoramento no processo de ensino – aprendizagem, pois toda a informação gerada através da comunicação torna-se algo válido para debates e discussões para aprofundamento deste tema, contribuindo para a vida e o cotidiano das pessoas quanto alunos. Contudo, cabe ao professor impulsionar e motivar essa atitude em seus educandos, criando e instigando os mesmos hábitos de ler, entender e ter um pensamento crítico, contribuindo para uma melhor educação de suas turmas.

Entende-se, hoje, que a sala de aula não é mais só um ambiente de aprendizagem, onde o professor transfere o conhecimento que tem para seu aluno, mas, um ambiente interativo, onde ocorre uma aprendizagem em que a comunicação e a troca de informações proporciona, através dos meios, a formulação de diversos ambientes de aprendizagem, envolvendo um grande número de alunos para a participação na troca de conhecimento nas relações de aprendizagem. Como é colocado por Serafim e Souza:

A concepção de aprendizagem exaustivamente disseminada nos dias de hoje ressalta o quão importante são as interações entre sujeitos e objetos para a aprendizagem. (SERAFIM e SOUZA. p. 26. 2011)

Com toda a iniciativa, discursos e debates já existentes, podemos perceber um paradoxo existente, pois, quando as crianças e jovens buscam e interagem cada vez mais com as informações, recursos multimídias e audiovisuais em um mundo onde cada vez mais tecnologia se presencia, seus educadores tem como sua formação básica repassar um ensino

baseado em técnicas e conteúdos com materiais convencionais e com isso acabam reproduzindo os modelos tradicionais de ensino quando proposto alguma atividade, em modelos tradicionais, quando proposto. Não considerando os recursos disponíveis atualmente como os meios digitais a sua disposição, não ocorrendo a quebra deste paradigma.

Todo conhecimento que há nos dias de hoje, a utilização de mídias e objetos digitais tornam-se materiais didáticos – pedagógicos motivando ainda mais o uso destes atributos e instigando cada vez mais seu uso e aprendizado, segundo o autor Lévy (1993), é, portanto, um instrumento bem adaptado a uma pedagogia ativa (LÉVY. 1993, p. 40). Permitindo, então, o aprimoramento destes recursos no ensino das escolas. Apesar de vários recursos de multimídias estarem presentes no cotidiano e na vida escolar, o vídeo é um dos mais presentes e um dos mais utilizados, tanto por professores em suas aulas, com documentários ou algo explicativo sobre determinado assunto, quanto por alunos nas apresentações de trabalhos e ilustrações de temas, tratando assim este como recurso de comunicação audiovisual. Para Moran (1995) o vídeo é uma ferramenta que produz inúmeras possibilidades para o aprendizado.

O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força. Somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços (MORAN, 1995, p. 27)

Nesse sentido, o vídeo torna-se uma ferramenta que contribui para a tarefa do professor constantemente, se este usá-lo para seus devidos fins, explorando seu máximo potencial, tornando a aula que é monótona, em algo interativo e convidativo para seu aluno. Em uma pesquisa realizada pelos professores Robson Pequeno de Souza e Maria Lúcia Serafim em uma escola em Campinas, relacionada a uma aula de biologia diz que 70% dos alunos mostram-se mais interessados na aula com algum recurso multimídia do que com o método tradicional de trabalho da professora dos educandos, mostrando assim a facilidade com que a comunicação e a informação têm interagido e contribuído com o ensino nas escolas do setor público e privado.

## A EDUCAÇÃO E AS NOVAS TECNOLOGIAS

Com a inclusão digital e acessibilidade aos recursos multimídias dispostos atualmente, muitos deles vem sendo usados em vários lugares facilitando a vida de muitas pessoas, vários destes recursos contribuem com a educação nos seus recintos de ensino, facilitando e ajudando cada dia mais em suas funções. A chegada dos computadores nas escolas trouxe uma reviravolta nas instituições de educação, olhares intrigados, e muitas perguntas sobre o que a máquina recém-chegada iria contribuir no cotidiano dos educadores. Tempos depois, a máquina que trouxe muitas dúvidas, hoje faz grande diferença na tarefa dos professores que a utilizam, auxiliando-os na digitação, elaboração e pesquisa de conteúdo e aprendizagem para seus alunos.

Na atualidade, o computador, notebook, tablet ou até mesmo um smartphone com conexão de internet torna a quem possui uma pessoa com facilidade de comunicação e acesso a informação, tornando-a detentora de conhecimento, isto contribui cada vez mais na construção do processo de ensino – aprendizagem, tanto para docentes quanto para discentes. Pen drive, CD, DVD, Data Show, armazenamento em nuvem e em rede, enfim, grandes avanços tecnológicos que hoje aprimoram nossa educação integrando ferramentas multimídias com o ensino dos dias de hoje. O que ontem era um texto extenso passado na lousa, hoje pode ser mostrado com uma apresentação em slide, em vídeo interativo, ou mesmo enviado para o educando sem muito esforço físico para ele, evitando a cópia escrita dele, restando somente a leitura para se fazer do mesmo e construção de seu próprio conhecimento. Contudo, fica, o aluno, responsável em querer absorver o conhecimento transmitido pelo professor e a cargo dele aperfeiçoar e aprofundar o mesmo, construindo juntos, educadores e educandos, um conhecimento embasado e aprimorado que contribua diretamente para seu dia a dia.

A tecnologia como ciência, de fato, tem inovado o ramo da educação, tornando o que antes era problema em possibilidades de aprendizagem, mostrando a cada dia as facilidades que estas trazem para todos que utilizam estes recursos, transformando o ensino tradicional em algo inovador e atrativo, tanto para quem ministra uma aula, quanto para quem recebe este conhecimento, cativando e envolvendo o aluno, contribuindo dia após dia para seu presente e futuro.

## **INTERNET COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL**

Pensando em um recurso mais específico, a internet tem sido um grande atributo tecnológico, que vem gradativamente tornando o ensino cada dia mais acessível. Pode-se dizer que este recurso é muito rico em seu conceito e, por haver toda essa riqueza, existe o lado bom e o nem tão bom assim, pois, por ser uma rede de livre acesso a qualquer pessoa, muitos dos conteúdos disponibilizados na internet não têm uma autoria confiável, apesar de muitas páginas tratarem de um mesmo assunto e conteúdo quando procurado por um tema na rede. Em diversas modalidades de ensino este recurso tecnológico está presente, seja em uma universidade ou em uma escola, graças à internet o ambiente educacional tem sido beneficiado, com ferramentas que facilitam muito o trabalho de seus servidores e instituições e também para seus educandos pois, envolve e motiva o aluno por algo que possui praticamente inesgotáveis fontes de pesquisas, tornando também mais ágil e claro o trabalho do professor.

Quando pensado em mudança no ramo da educação, percebe-se um paradigma, pois a internet visa a evolução e inovação quando combinada com outro setor. Quando integrado com a educação, a internet busca atingir resultados significativos quando encaixadas em um cenário que propõe mudança no processo de ensino – aprendizagem, onde educadores e educandos vivenciam várias formas de interação e participação em seu ambiente de socialização. Nas palavras de Moran em seu estudo sobre a Utilização da Internet na Educação.

*A palavra-chave é integrar. Integrar a Internet com as outras tecnologias na educação \_ vídeo, televisão, jornal, computador. Integrar o mais avançado com as técnicas convencionais, integrar o humano e o tecnológico, dentro de uma visão pedagógica nova, criativa, aberta. (MORAN. 1997. p. 20)*

Nesse sentido pode-se dizer que a internet é uma das ferramentas tecnológicas que mais tem contribuído para o ramo da educação, por se tratar de um recurso interativo e que busca envolver o aluno no assunto proposto por seu professor. Promove a interação, integração e inovação, instiga, não somente os alunos, mas qualquer pessoa a buscar mais sobre o que for proposto, mostrando possibilidade e facilidade no setor da educação, transformando a educação tradicional em algo inovador e pondo um fim no paradigma existente.

Tratando de educação à distância (EaD) a internet contribui constantemente para a aprendizagem de muitos alunos. Mais presentes em cursos técnicos e no nível superior.

Através de plataformas instaladas na rede de internet as instituições de ensino disponibilizam conteúdo e informação necessária para sua formação técnica ou acadêmica. Um recurso muito comum, independente da modalidade de ensino que se tem, é o Moodle (Modular ObjectOriented Dynamic Learning Environment), uma ferramenta que permite a interação entre professores e alunos, como uma rede social onde é possível ter acesso ao conteúdo que é disponibilizado por seus usuários. Com o intuito de facilitar o acesso a formação acadêmica e/ou técnica para seus alunos. Este recurso permite a socialização de conhecimento e o compartilhamento de conteúdo disponibilizado por seus usuários, trazendo interação e envolvimento por parte dos acadêmicos ao conhecimento.

O ensino, através dos recursos multimídias ganha, na era digital, novas possibilidades, trazendo um novo conceito e potencializando os processos de ensino – aprendizagem na construção do conhecimento, na troca de saberes e autonomia adquirida através desta modalidade, trazendo interatividade e diversidade para a sala de aula. Nas palavras de Silva (2002) A interatividade permite que a mensagem seja trocada, compartilhada, associada e ressignificada entre os participantes, possibilitando a comunicação todos-todos (p.30). Assim a comunicação e a interatividade no ambiente escolar fluem de forma livre, trazendo combinações e criações que favorecem a inteligência coletiva, construindo uma nova maneira de aprender.

## **EDUCOMUNICAÇÃO, UM NOVO CAMPO DE MEDIAÇÕES**

Pensar em educação em nosso país nem sempre foi uma tarefa fácil, com suas áreas de conhecimento específicas com pouca abrangência aos demais campos de estudo. Diferente do campo da comunicação, onde este sempre teve diversas possibilidades, integrando com facilidade as outras áreas de estudo atraindo e inovando os diferentes estudos que integram.

Buscar um campo que integrasse as áreas do conhecimento, talvez, não fosse algo a ser encorajado no começo nem algo que pudesse acontecer, porém não foi o que aconteceu. Assim surge a Educomunicação, nome dado para uma nova área de conhecimento que integra duas áreas do já mencionadas anteriormente, trazendo um novo conceito para os dois campos. Educomunicação foi o nome dado para um novo método pedagógico, com o propósito de estabelecer uma relação entre comunicação, multimídias e educação, uma nova forma interdisciplinar de conhecimento. Segundo Soares (2012) Educomunicação é “um conjunto de ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e

produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais”.

Com uma nova proposta de ensino, o novo campo de conhecimento busca trazer novos aspectos para o processo de ensino – aprendizagem tanto para educadores quanto para educandos. Nas palavras de Soares (2012), Através do uso das modernas tecnologias da comunicação, prevê –se que, para meados da primeira década do novo milênio, cerca de 60% do ensino do país esteja sendo ministrado fora dos ambientes tradicionais, ou seja, inteiramente através do ciberespaço (p.14). Assim pode-se dizer que chega ao fim o paradigma da educação quando falado em métodos tradicionais e dá-se início há um novo, em um confronto entre educação e a informação que se dissemina de maneira muito rápida e complementa o conhecimento das pessoas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O ambiente escolar pode ser visto de diversas formas, dentro da sala de aula as metodologias adotadas pelos professores podem ser diferenciadas ou não, no entanto há várias maneiras de contribuir com essas práticas de ensino aprendizagem, o laboratório de informática é uma delas.

Como uma forma de trabalhar uma educação libertadora, defendida por Paulo Freire, as TICs trazem um conceito diferenciado para o ensino. Esta prática submete-se não somente ao ensino superior, mas algo que pode ser usado, Gomez ressalta que esta prática contribui principalmente em anos iniciais onde o ensino tem como finalidade ser direcionado ao aluno, na condição de pessoa que começa a compreender o ensino que tem na escola.

A escola possui diversos recursos que podem maximizar o ensino em suas salas de aula, assim como o laboratório de informática, que neste caso torna-se objeto de pesquisa deste projeto, relacionado às TICs. Procurar não permanecer no tradicional pode trazer diferenças para as aulas ministradas nos dias de hoje, desta forma o educador cativa seu aluno para o ensino, trabalha de forma diferenciada e contribui diretamente para seu aperfeiçoamento, tanto para seu crescimento quanto estudante e futuramente para sua vida pessoal e profissional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GUINDANI, Joel F. **Mídias Escolares: a cidadania na prática da educomunicação**. Revista Comunicação & Educação. Ano XIX. Nº 2. Jul/Dez 2014.
- PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PRETTO, Nelson de Luca (org.). **Globalização & organização: mercado de trabalho, tecnologias de comunicação, educação a distância e sociedade planetária**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.
- VARGAS, Milton (Org.) **História da técnica e da tecnologia no Brasil**. São Paulo, Ed. Unesp: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 1994.
- SOARES, Ismar de Oliveira. **A ECA/USP e a Educomunicação: a consolidação de um conceito, em dezoito anos de trabalho**. Revista Comunicação & Educação. Ano XII. Nº 2. Maio/Ago 2007.
- SILVA, Joesemir Medeiros. **A Mídia na sala de aula: a postura do professor diante da inserção das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas práticas escolares**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São João Del-Rei. Minas Gerais. 2011
- CASTELLS, Manuel. CARDOSO, Gustavo. **A Sociedade em Rede: do conhecimento à Acção Política**. 2005.
- MORAN, José Manuel. **Como utilizar a Internet na educação**. Revista Relatos de Experiências.
- BACCEGA, Maria Aparecida. **Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica**. Revista Comunicação & Educação. Ano XIV. Nº 3. Set/dez 2009.
- SANCHO. Juana María. HERNANDEZ, Fernando. **TECNOLOGIAS para transformar a EDUCAÇÃO**. Porto Alegre. Editora Artmed. 2006.
- GRANDO. Roziane Keila. **O Uso das TICS na pesquisa escolar: Uma análise interpretativa do tema em materiais publicadas nas revistas “Educação” e “Nova Escola”**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. 2011.
- DOMINIQUE, Wolon. **Informar não é comunicar**. Porto Alegre. Editora Meridional. 2011.
- SOUSA, RP., MIOTA, FMCSC., and CARVALHO, ABG., orgs. *Tecnologias digitais na educação* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. 276 p. ISBN 978-85-7879-065-3. Available from SciELO. Books <<http://books.scielo.org>>.
- QUARTEIRO, Elisa Maria. **As tecnologias da informação e comunicação e a Educação**. Revista Brasileira de Informática na educação. Nº 4. 1999.

ROSSINI, Tatiana Stofella Sodré. **Moodle e Second Life: Potencialidades comunicacionais para a Educa o *ONLINE***. Disserta o de Mestrado.  
Universidade Estácio de S . Rio de Janeiro. 2011.



## **GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE SÃO BORJA**

**Ewerton da Silva Ferreira<sup>80</sup>**

**Oneide Alessandro Silva dos Santos<sup>81</sup>**

**Jaqueline Carvalho Quadrado<sup>82</sup>**

### **RESUMO**

O presente artigo tem por objetivo apresentar e analisar os relatos baseados nas experiências dos bolsistas do projeto de extensão universitária da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA - campus São Borja, intitulado Gênero e Diversidade na Escola, mostrando as experiências e realidades sobre ofertar um curso de formação continuada para professores (as) da educação básica pública, do sistema público de ensino, contemplando todos os níveis da educação básica: Infantil, Ensino Fundamental e Médio. A Formação aconteceu na modalidade presencial, com carga horária de 80 horas e com 50 vagas distribuídas entre a Coordenadoria Regional de Educação do Estado (CRE), a Secretaria Municipal de Educação (SMED) e o Instituto Federal. O projeto tratou de uma temática ampla sobre Educação e Direitos Humanos tendo como eixo os Parâmetros Curriculares Nacionais, princípios teóricos e práticos, com o objetivo de refletir criticamente sobre a prática docente na escola, nos temas sobre: Gênero, Diversidade, Sexualidade e as Relações Étnico-Raciais.

**Palavras-chave:** Educação. Diversidade. Gênero. Formação de professores

### **Introdução**

Este trabalho tem por finalidade apresentar experiências dos bolsistas em um diálogo teórico e prático, através da Formação Continuada para professores e professoras da educação básica pública, intitulada: Gênero e Diversidade na Escola que foi realizada no ano de 2015, através da extensão universitária da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA - campus São Borja. A oferta Formação Continuada para professores da rede municipal, estadual e federal teve como objetivo central de formar educadores e educadoras e demais profissionais que atuam nas escolas do município de São Borja nos temas diversidade, gênero, sexualidade

---

<sup>80</sup> Acadêmico do quarto semestre do curso de Ciências Humanas – Licenciatura da Universidade Federal do Pampa. E-mail: ewertonferreira\_@hotmail.com .

<sup>81</sup> Acadêmico do curso de Ciências Humanas – Licenciatura da Universidade Federal do Pampa. E-mail: fio.sb.14@hotmail.com

<sup>82</sup> Professora do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Pampa. Coordenadora da Formação Continuada Gênero e Diversidade na Escola. E-mail: jaquelineq18@yahoo.com.br

e relações étnicas-raciais, visando provê-los com instrumentos para refletirem criticamente sobre a prática pedagógica individual e coletiva, e combaterem toda forma de discriminação no ambiente escolar.

A formação aconteceu na UNIPAMPA campus São Borja, no segundo semestre de 2015, aos sábados durante todo o dia, e contou com a colaboração dos docentes da própria instituição que através de oficinas, relatos de experiências, dinâmicas audiovisuais e musicais, aulas expositivas, visualizadas e dialogadas ofertaram formação aos cursistas, capacitando-os e sensibilizando-os para o reconhecimento da diversidade sexual e o combate ao sexismo e a homofobia; e, como forma de disseminar, por meio de programas educacionais e intervenção na realidade escolar valores éticos de respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero, almejando à eliminação de intolerâncias, preconceitos e discriminação e a promoção dos direitos humanos.

O foco prioritário das ações de formação foram: o desenvolvimento de metodologias de enfrentamento e prevenção das diferentes formas de violações de direitos humanos, promoção do reconhecimento da diversidade e enfrentamento ao sexismo e à homofobia, bem como a equidade de gênero no contexto escolar, assegurando espaços de discussão e troca de experiências considerando-se as especificidades locais. As atividades consistiram em um curso presencial de oitenta (80) horas, com conteúdo curricular que visou tratar sobre os aspectos sócio-histórico-culturais e conceituais de gênero e sexualidade; parâmetros históricos e legais; cidadania e direitos humanos LGBT; como também as experiências pedagógicas com alunos LGBT.

Desta maneira objetivou-se contribuir para a formação de profissionais da Educação, com o intuito de produzir e estimular a produção dos alunos e alunas nas diferentes situações do cotidiano escolar, de forma articulada à proposta pedagógica e a uma concepção interacionista de aprendizagem valorizando a pluralidade no ambiente escolar. Dessa forma, cumprindo o que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases em seu

- Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
  - II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
  - III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
  - IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
  - V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
  - VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; 1 Publicada no Diário Oficial da União, Seção 1, de 23 de dezembro de 1996, p. 27833. Série 10 Legislação
  - VII – valorização do profissional da educação escolar;
  - VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;
  - IX – garantia de padrão de qualidade;
  - X – valorização da experiência extraescolar;

XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. 2  
XII – consideração com a diversidade étnico-racial.

O alcance social desta atividade de formação foi essencial não só porque permitiu a abertura de diálogo sobre a diversidade na escola, mas porque possibilitou às professoras/es o desenvolvimento de ferramentas metodológicas para a prevenção das diferentes formas de violações dos direitos humanos no ambientes escolar.

Esta modalidade de formação continuada em gênero e diversidade na escola foi inovadora e pioneira no sistema público de educação de São Borja. Abrir a discussão sobre gênero e diversidade no ambiente escolar, nomeadamente com os professores e professoras do ensino infantil, fundamental e médio, não foi um empreendimento fácil. Há uma carga de tabus e preconceitos com a temática presente no imaginário desses educadores que é difícil de depurar. Alguns passaram pela graduação sem nenhuma disciplina que abordassem a temática e outros mesmo atuando vários anos na educação básica foi a primeira vez que teve a oportunidade de dialogar e trocar conhecimentos sobre diversidade no cotidiano escolar.

O tema da sexualidade humana, por exemplo, que deveria ser amplamente discutido nas escolas para formar para o respeito, dialogo e diversidade, não encontra força entre as educadoras/es. A temática sobre LGBT é ainda mais refratária, havendo, inclusive, casos de homofobia, racismo, dentre outras discriminações por parte de certas educadoras/es.

### **Reflexões sobre a formação de professores sobre Gênero, Sexualidade, Diversidade e as Relações Étnico-Raciais**

A proposta enfatizou a dimensão de que a formação de professores sobre Gênero, Sexualidade, Diversidade e as Relações Étnico-Raciais são essenciais à prática docente, pois é na escola que a diversidade se apresenta, seja nas relações de gênero entre homens e mulheres, seja na sexualidade das crianças e jovens, ou nas relações étnico-raciais diversas que formam nosso país. Destaca-se trecho dos parâmetros curriculares nacionais sobre a sexualidade, que sinalizam a importância de tal discussão, dentre outras, na prática docente:

Não é apenas em portas de banheiros, muros e paredes que se inscreve a sexualidade no espaço escolar; ela “invade” a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles. Por vezes a escola realiza o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela (PCNs – Orientação Sexual, p.77. 1998) .

O lócus privilegiado, para tal discussão é obviamente a sala de aula, onde a diversidade é múltipla, mas adversamente na maioria das vezes o (a) professor(a) não tem conhecimento sobre estes temas e nem quer ter, o que o leva a homogeneizar as relações, excluindo as diferenças e as particularidades de cada aluno, influenciando seu aprendizado e sua reflexão sobre estes temas para toda a vida em sociedade como também no seu exercício da cidadania. Nesse sentido, é imprescindível (re)pensar a prática pedagógica cotidianamente, por um viés crítico e reflexivo. Conforme escreveu FREIRE (p.37) “A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”, por isso e muito mais, faz-se necessário a reflexão crítica da própria prática docente.

Se a escola torna-se um lugar distante da realidade vivida, a cidade de São Borja também não ocupava outrora uma localização privilegiada no espaço geográfico, em termos de centros culturais e universitários. A distância geográfica e o fechamento de curso de formação de professores (Pedagogia) em outra universidade dificultou a Formação Continuada de professores, mas é através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que a Universidade Federal do Pampa se instalou em dez cidades, sendo cinco fronteiriças e cinco interioranas, onde atualmente conta com mais de sessenta (64) cursos de graduação, trinta e duas (32) especializações, dez (10) mestrados e dois (2) doutorados que oportuniza os profissionais da Fronteira Oeste e Fronteira Sul a possibilidade de uma formação continuada, pública e de qualidade.

É na tentativa de sanar o déficit na formação dos profissionais da educação que atuam na rede pública que a Formação Continuada sobre Gênero e Diversidade na Escola vem proporcionar a discussão de temas que, por vezes, não fazem parte dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil, todavia invadem as salas de aula.

O estabelecimento de currículos (escolares ou não) diz respeito a um complexo processo de decisões políticas em que são privilegiados certos conhecimentos, enquanto outros não são considerados como “dignos” de integrar os processos de educacionais. No campo de gênero e da sexualidade, certas coisas são adequadas para meninos, mas não são para meninas, e vice-versa. Vale dizer, então, que o campo da educação se defronta com grandes debates que envolvem o que estudar, como estudar, quando estudar, e mais ainda quem são os agentes autorizados a dirigir este processo de ensino, a saber, os professores e professoras. (LOURO. 2011. p.48)

O projeto de Extensão cumpriu a tríade da universidade-pesquisa, ensino e extensão-, pois além de difundir o conhecimento produzido no meio acadêmico, possibilita que professores e professoras possam realizar um diálogo teórico prático entre docentes da

UNIPAMPA e da rede de Educação Básica sobre os desafios, os anseios, as dificuldades de se abordar a diversidade na escola, conforme os parâmetros curriculares nacionais (p. 83). “De forma diferente, cabe à escola abordar os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade para auxiliar o aluno a encontrar um ponto de auto referência por meio da reflexão.” E quando se fala nesta reflexão é dando ênfase nas diversidades, como também se referencia às relações de gênero, de sexualidade, da própria diversidade dos alunos e alunas no cotidiano escolar e das relações étnicas-raciais.

### **Relatos dos bolsistas e realidades apresentadas na Formação**

O diálogo e a reflexão são elementos essenciais para o processo de construção de conhecimento na formação, onde as experiências vividas são partilhadas e amparadas às teorias. Os (as) professores e professoras cursistas nos encontros partilharam suas experiências com a abordagem dos temas em sala de aula. Dessa forma, alguns relatos surgiram e destacaremos alguns que demonstraram a necessidade de espaços como este para a redução dos casos homelesbotransfobia no ambiente escolar. Em um dos encontros a aula foi ministrada por um psicólogo e uma assistente social, pois dentre seus objetivos estavam a necessidade de apoio aos alunos e alunas que estão no processo de descobrimento/aceitação de sua sexualidade. Para a surpresa dos que estavam presente uma das participantes começou a explicar a situação que acontecia dentro de sua casa, através da hipótese de seu filho ser gay e de não “aceitação” da sexualidade de seu filho. A situação tomou uma proporção grande e foi preciso combinar uma conversa depois da aula pelo fato que professora/mãe começou chorar na sala. Outro caso foi de uma professora que mencionou a fato da homossexualidade ser algo que contraria as leis de Deus e havia necessidade dos alunos e alunas buscarem auxílio psicológico para tentar ser “curado” desse desvio que acontece com eles. Nesse sentido, ficou nítido que a formação de professores é importantíssima, pois se existem dúvidas de como lidar com essa questão dentro do espaço doméstico, subentende-se que no ambiente escolar essa prática é inexistente ou até mesmo equivocada, isto é, a partir de princípios e valores pessoais, religiosos dentre outros, que não partem de um conhecimento científico.

Portanto, acreditamos que através formação com diversas oficinas didáticas, documentários e materiais de apoio, os professores e professoras podem reconstruir ideias, ideais e a própria prática pedagógica que os ajuda a discernir sobre as diversas realidades apresentadas em sala de aula, como entender a particularidade de cada aluno no processo educativo e de formação, enquanto futuros cidadãos, que segundo BIANCO (2009 apud Regattieri, Castro, 2013, p. 9).

O aluno como centro, adequando o ensino a suas características e necessidades, partindo do que é, sabe e sente - mediatizado por seu ambiente sociocultural e promovendo o desenvolvimento de suas capacidades, potencialidades e interesses.

É também um momento impar para nos licenciando - bolsistas que podemos perpassar por está experiência e conferir as realidades e discursos dos professores que já trabalham com crianças e jovens, pois no amanhã teremos que encarar este tipo de realidade na grande área de ciências humanas, assim certamente já teremos uma grande bagagem para a futura prática pedagógica.

Neste processo de formação continuada de professores da educação básica constatou-se, através do curso de extensão a baixa adesão pelos professores, muitos pelas dificuldades do cotidiano de sua profissão, outros pela desmotivação e desvalorização de sua profissão, também pela carga horária que os professores exercem chegando a 60 horas semanais, o que os leva a exaustão aos finais de semana, que por sua vez os deixam desmotivados para frequentar um curso de formação. No entanto, fica evidenciada a desmotivação ou desinteresse do professor ligada a sua competência, pois como cita DEMO.

Disto segue que o professor precisa, com absoluta ênfase, de oportunidade de recuperar a competência, de preferência a cada semestre, por meio de cursos longos (pelo menos 80 horas), nos quais se possa pesquisar, contrarler, elaborar, discutir de modo argumentado, (re) fazer propostas e contrapropostas. (DEMO, 2000, p. 61.)

As oportunidades de formações, atualmente são mais amplas devido aos processos de interiorização das universidades, que por meio dos seus projetos de extensão, como este que por ora descrevesse. Deste modo, ressalta-se que o interesse em qualificação profissional está ligado ao processo de refazer-se enquanto educador, na visão de DEMO (2001), na busca constante da sua competência, perpassando também processos de formação dos professores e questões sociais ligadas à valorização dos profissionais e sua cidadania, a competência do professor está em intermédio ao seu desempenho, por isso a necessidade de formações continuadas nos temas que ainda, infelizmente são considerados “tabus” na sociedade contemporânea, tais como : gênero, diversidade, sexualidade e as relações étnico-raciais.

Notou-se nesta vivência parcial do projeto de extensão o difícil diálogo entre os entes públicos principalmente na esfera municipal e estadual para a participação efetiva dos professores que atuam na rede de ensino público, este fato foi constatado quando do processo de abertura de vagas disponibilizadas a rede pública de ensino. Ofertou-se cinquenta (50)

vagas, e somente trinta (30) inscritos, sendo que na continuidade do curso, no segundo semestre de 2015, apenas doze (12) professores (as) continuaram a formação. O curso teve ampla divulgação junto as entidades parceiras de educação, sendo que as mesmas concordaram em facilitar o oferecimento do curso de formação, portanto, vale refletir sobre a baixa adesão a formação.

Entre os problemas referidos pelos participantes que desistiram do curso estão: a falta de tempo nos finais de semana; aulas de reposição, nos sábados nas escolas que atuam, devido às paralisações da categoria; o desmotivo; problemas familiares; não ter vantagens em fazer uma formação continuada. O levantamento foi realizado por meio de contatos telefônicos a cada um dos participantes com a finalidade de averiguar os motivos que os levaram a desistir do curso.

Embora a baixa adesão seja um fato ocorrido no decorrer do curso, é válida a experiência que torna o curso mais qualitativo do que quantitativo, para os cursistas, como para os professores da Unipampa e bolsistas - licenciandos, que desta forma remetem a reflexão para além da temática do curso, mas para a formação continuada de professores na nossa região da fronteira oeste, e os retratos da realidade destes professores da educação básica, e que analisamos anteriormente.

### **Reflexões teóricas sobre a prática pedagógica**

Volta-se a permear o campo reflexivo que o curso propôs aos professores cursistas, e abriu o pensar para novas possibilidades e identidades antes não reconhecidas ou negadas no ambiente escolar. Este é o caso da sexualidade, das relações de gênero, cor, raça que entrelaçam a vida dos alunos e professores na escola e tomam conta das suas vivências em sociedade. Que para Louro:

“Estamos no meio de uma disputa política em torno das identidades sexuais e de gênero – é o que parecem indicar as situações aqui analisadas. Esta disputa é travada, quotidianamente, em múltiplas instâncias sociais e, no currículo. De um lado, o discurso hegemônico remete à norma branca, masculina, heterossexual e cristã; de outro lado, discursos plurais, provenientes de grupos sociais não hegemônicos lutam para se fazer ouvir, rompendo o silenciamento a que foram historicamente submetidos. A escola e o currículo estão imersos em tudo isto, fazem parte deste jogo, portanto tem a possibilidade de alterar a configuração da luta”.

(2000, p.56)

Então, se percebe que o ambiente da escola é feito de relações entre indivíduos em uma determinada sociedade e localidade, que de gêneros masculinos e femininos, criam suas formas culturais de relacionar-se com os outros e com os professores, também criando ou construindo suas formas de definição de gênero, “normalidade” e heterossexualidade que são frutos historicamente criados pelo homem, tornando a sociedade disciplinada e controlada por instituições e dispositivos como a escola que é nosso foco de estudo, como escreveu Foucault (1988, 1987) em suas obras clássicas, sobre a sexualidade enquanto um “dispositivo histórico” e que a sociedade produz sujeitos “úteis e pacíficos”.

É neste momento que a escola enquanto formadora de conceitos e conhecimentos pode ser um espaço de dissolução destes temas históricos e que emergem em sala pela diversidade presente, seja pelas culturas, ou pelo grito dos excluídos que clamam a inclusão nos espaços educativos. O papel deste curso de formação continuada é justamente o de dar espaço ao excluído ou excluídos do sistema heteronormativo e dar inclusão a estes que vivem marginalizados socialmente, como dar visibilidade a uma realidade que invisibilizada muitas vezes pela escola, pela família, pelos professores e pela sociedade de um modo geral.

Por isso a necessidade dos professores da educação básica em adaptarem seus currículos e disciplinas as realidades presentes em sala de aula, considerando as particularidades de cada aluno, enquanto um ser social e político que reproduz aquilo que a escola o passa. Neste sentido, os temas transversais e interdisciplinares entram em cena, para poderem atravessar a realidade da sala de aula e poderem discutir temas emergentes da sociedade que são muitas vezes são ignorados. Conforme Yus:

O atual discurso da pedagogia crítica e de resistência também encontra nas temáticas transversais a oportunidade de refletir sobre muitas de nossas inércias profissionais, ir além do sentido acadêmico das culturas que se transmitem nas aulas e abordar o sentido social do ensino para, finalmente, contribuir para que os indivíduos sejam autônomos, críticos e solidários, respeitosos consigo mesmos e com os demais e com o próprio meio; enfim para que a escola contribua para a criação de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária ou que, ao menos, contrabalance os efeitos perniciosos que provoca o desenvolvimento em sociedades neoliberais como a nossa. (1998, p. 29 – 30).

E os temas transversais e interdisciplinares podem dar conta disso, se o professor junto com sua competência refletir sobre sua prática, podendo formar alunos que promovam o respeito das diferenças e das diversidades da sociedade. Isto é, o que o projeto de extensão

proporcionou aos cursistas/ professores a reflexão crítica da prática para ir além de suas disciplinas e conteúdos de forma interdisciplinar e dialógica.

Potencializar o aprendizado dos alunos além de científico ser social, e a família e a escola devem ser espaços para tal, por isso enfatizamos a relação da escola e família no aprendizado e desenvolvimento, sempre analisando os contextos sociais e de interação dos indivíduos em sociedade, pois segundo Vygotsky (2007, p. 94) “O aprendizado começa muito antes de a criança frequentar a escola”. Ou seja, de acordo com Vygotsky grande escritor da psicologia da educação, definiu o aprendizado como algo interativo social, e com isso a importância de relacionar os conteúdos curriculares com as realidades sociais.

A família e a escola são espaços de construção de pessoas através do processo educativo que formam cidadãos para viverem em sociedade, vale citar, portanto, LDB a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que afirma o dever da educação tanto da família como do Estado – Escola, e o exercício da cidadania, conforme Art. 2º da LDB:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (p.11).

As nossas constituições da educação também devem guiar a prática pedagógica e com isso ajudar o professor a potencializar seu aluno para sua cidadania, por isso é sempre necessário citar e revalidar as legislações brasileiras da educação como a LDB e os PCNs e refletir sobre elas, se de fato estão promovendo aquilo que descrevem e afirmam. O curso de extensão tem este gancho com as legislações para atribuir aos professores aspectos legais sobre a prática pedagógica nos temas sobre a diversidade, a sexualidade, as relações de gênero e de etnias, para fomentar o discernimento sobre todas as questões sociais e políticas que norteiam a prática docente.

### **Considerações finais**

Considerou-se com esta análise sobre a formação continuada de professores (as) da educação básica entre elementos teóricos e práticos que a capacitação destes profissionais da educação é essencial ao processo de atualização do conhecimento entre ensino e aprendizagem, tanto pela constante busca de sua própria competência e reflexão crítica da prática pedagógica. Onde se observou que os professores (as) que participaram do curso puderam refletir sobre sua prática, e assim reconstruíram novos conceitos e conhecimentos

sobre a diversidade que está presente em suas realidades educacionais onde estão inseridos, servindo como aporte para eliminar várias formas de preconceitos escolares.

No entanto, constatou-se também problemas no decorrer do curso como a baixa adesão ao curso, sendo poucos professores (as) que participaram, e no difícil diálogo entre os entes públicos como a 35ª Coordenadoria Regional de Educação e Secretária Municipal de Educação de São Borja, que dificultaram a abrangência do curso entre fatores externos. Também entre os entraves do curso foi que muitos professores (as) matriculados, posteriormente desistiram do curso, por motivos profissionais e pessoais, entre os quais muitos professores alegavam que tinham aulas aos sábados devidos paralisações da categoria durante o ano.

Analizou-se também que muitos professores (as) estão desmotivados a participar de cursos de formação continuada, já que não acrescenta em seu bônus salarial ou progressão de carreira, mas também alguns professores (as) com extremo interesse em participar do curso em busca de conhecimento e de aprofundamento pedagógico, como também de expor suas vivências e realidades escolares. Assim, notou-se o diálogo entre os professores da Unipampa com os professores (as) cursistas, que puderam aspirar aos anseios dos cursistas, e problematiza-los repensando a prática pedagógica.

Com isso, constata-se de muita importância este curso e, além disso, temos que dar ênfase a espaços de ensino aprendizagem entre professores, pois assim, estão de forma espontânea tendo acesso ao conhecimento e as múltiplas experiências do cotidiano escolar. O diálogo é elemento crucial para a produção e construção de novos conceitos e reflexões neste curso de formação continuada de professores da educação básica, que possibilitou aos cursistas refletir criticamente sobre sua prática pedagógica de forma concisa e coesa.

Considera-se todas estas experiências enriquecedoras para nós futuros professores que atualmente estamos em formação, pois possibilitou conhecermos muitas realidades e relatos de professores (as) que já atuam na rede pública básica e seus anseios e medos de abordar ou trabalhar a diversidade dentro da sala de aula, que é tão explícita. E desta maneira, enxergamos a sala de aula com uma nova visão que vai além de meros alunos, mas de pessoas humanas que possuem uma vida por trás de sua aparência e que a escola também deve ser acolhedora das diferenças e das diversas manifestações sociais, culturais, de identidades, de cor, de religião, de sexualidade, de gênero, pois é na escola que acontece o encontro de tudo que posteriormente estará na sociedade em conflito ou harmonia.

O que nos tranquiliza é a consciência de que a “Formação Continuada Gênero e Diversidade na Escola” têm enormes desafios pela frente. Um dos caminhos possíveis a

cidadania de fato é a incorporação do debate Gênero e Diversidade na formação de professores/as que trabalham com crianças e jovens, com vistas a um mundo sem intolerância, mais plural e democrático. Formar educadores/as é apenas o primeiro passo.

## **Referências**

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Orientação Sexual. 1997.

BIANCO, Rosa et al. **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos**. Brasília: UNESCO, OREALC, 2009. p. 52.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Autores associados, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. **A história da sexualidade. A vontade de saber**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, Gênero e Sexualidade**. Portugal: Porto Editora, 2000.

REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth. **Currículo integrado para o Ensino Médio: das normas à prática transformadora**. Brasília: UNESCO, 2013.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YUS, Rafael. **Temas transversais: Em busca de uma nova escola**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.



**MESA TEMÁTICA 03 - ENSINO DE FILOSOFIA E FORMAÇÃO  
DOCENTE; POLÍTICA, ÉTICA E SOCIEDADE;  
INTERDISCIPLINARIDADE E FILOSOFIA.**



## RECONHECIMENTO DA VIDA E BIOPOLÍTICA. LEITURAS DE WALTER BENJAMIN E MICHEL FOUCAULT

Ms. Bárbara Valle - IFFarroupilha<sup>83</sup>

**RESUMO:** A leitura que será proposta aqui terá como um fio condutor principal à tentativa de percorrer o caminho que leva à construção, ou à produção da vida vista num grupo social como qualificada, como forma de viver enquanto sociedade de seres humanos e que desemboca, na modernidade, em uma biopolítica. O objetivo principal seria, então, o de verificar como essa vida, sempre incluída através de uma exclusão, é politizada. Política aqui tem o sentido que Agamben retoma de Verschuer<sup>84</sup>, "o de dar forma à vida de um povo". Tentaremos demonstrar de que forma é dado um valor político à vida e como ela é incluída nos sistemas jurídicos, quais os problemas que acarreta e possíveis caminhos para a inclusão e o reconhecimento dessa vida pelos direitos humanos através dos escritos de Walter Benjamin e Michel Foucault. Em Benjamin a *mera vida*, vida pura, será aquela definida pelo "fato de viver" que não era acessível em Aristóteles, mas que agora entra no campo de controle do saber e de intervenção do poder. Assim como para Foucault, o poder que está no cerne do direito que se formula como *de vida e morte*, representado pela figura do soberano, é o de *causar* a morte e de *deixar* viver. Contemporaneamente, essa vida se coloca no centro de mecanismos que, visando os processos biológicos, desenvolve o que ele chama de "controles reguladores: uma biopolítica da população". Segundo Foucault o *biopoder* que se instaura é, sem dúvida necessário, para o desenvolvimento do sistema econômico vigente, o capitalismo.

**Palavras chaves:** Biopolítica, Walter Benjamin, Michel Foucault.

### 1 A mera vida benjaminiana

É necessário, antes de tudo, aqui fazer a distinção entre as formas de vida que aparecem em Aristóteles. Para os gregos, como Agamben<sup>85</sup> salienta, já havia uma diferenciação entre *zoé* e *bíos*. Essas duas expressões queriam dizer vida, mas se

<sup>83</sup> Professora Instituto Federal Farroupilha. E-mail: barbara.valle@iffarroupilha.edu.br

<sup>84</sup> AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer: O poder soberano e a vida Nua I*. Editora UFMG, 2002, p. 155

<sup>85</sup> Id.Ibid..

diferenciavam entre aquilo que define o simples fato de viver (*zoé*) e a forma de viver própria de um grupo ou indivíduo (*bíos*). Contudo, em nenhum momento, está em questão a *zoé* para os gregos, suas preocupações se instauram na *bíos*, na vida relacional dos seres viventes. No Livro III da *Política* de Aristóteles, quando ele discute sobre a Constituição e o propósito do Estado, ele irá justamente esclarecer isso quando exclui o simples viver das preocupações do Estado, da *pólis*:

“A vida virtuosa é, na verdade, a principal finalidade do Estado, tanto corporativa quanto individualmente; mas os homens formam e continuam a manter esse tipo de associação por causa da vida em si mesma. Talvez possamos dizer que existe um elemento valioso até mesmo no simples viver, desde que a vida não seja excessivamente cercada de problemas. Decerto a maioria dos homens, em seu desejo de manter-se viva, está preparada para enfrentar muito sofrimento, encontrando na existência mesma um certo conforto e um sentimento de que é bom estar vivo.”<sup>86</sup>

Essa vida natural, a mera vida, é excluída então do mundo clássico, da fundação do Estado, ou melhor, como Agamben coloca, citando Aristóteles, “a cidade, ou o Estado – que nasce para assegurar o viver e que, depois de formada, é capaz de assegurar o viver bem”<sup>87</sup>. A simples vida, assim, só é incluída enquanto excluída do sistema.

Dessa maneira, a inovação que se coloca com esse tipo de visão é que o biológico, pela primeira vez, vai refletir no político. Ao contrário do que Aristóteles colocava, agora o “fato de viver” não é mais inacessível, ele entra no campo de controle do saber e de intervenção do poder. E poderíamos falar aqui de uma *biopolítica*, aquilo que faz com que a vida e seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos; assim o homem moderno não é somente um animal vivo capaz de existência política, mas, sim, como Foucault coloca, “é um animal, em cuja política, sua vida de ser vivo está em questão”<sup>88</sup>.

Contudo a questão central, para Benjamin, abordada por Werner Hamacher no texto *Aformativo, greve* quando analisa os escritos sobre a violência<sup>89</sup> é a ligação entre a concepção da linguagem e a concepção da política. A linguagem deveria ser pura, não visando a fins e sim como meio, a proposta seria de uma política de mediatização pura. Esses meios são “puros” porque não servem de meios para fins situados fora da esfera da mediatização<sup>90</sup> ou

<sup>86</sup> ARISTÓTELES, **Política**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999, p. 222.

<sup>87</sup> Idem, p. 145.

<sup>88</sup> FOUCAULT, Michel. **Historia da Sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988, p. 134

<sup>89</sup> BENJAMIN, Walter. **Para uma crítica da violência**. In: Escritos sobre Mito e Linguagem. São Paulo: Editora 35, s.d, p. 174

<sup>90</sup> HAMACHER, Werner. **Aformativo, greve: a “Crítica da violência” de Benjamin**. In: A filosofia de Walter Benjamin: destruição e experiência. Peter Osborne (org). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1997 p. 122

melhor, *medialização*, como diz Agamben. Através desses meios que não põem, mas depõem, não produzem, ao contrário, interrompem a produção, sua teoria versa não apenas tematicamente sobre uma revolução, mas efetua ela própria a inversão da perspectiva da teoria política clássica: define a política não mais por referência à produção da vida social e sua representação no “organismo moral do estado”, mas por referência àquilo que subverte o imperativo de produção e da autoprodução, que desvia as instituições de sua implementação e suspende o paradigma da auto-reprodução social – lei, ato de fala fundador e mantenedor da lei. Trata-se de uma política compreendida via *negationis*, pelo que a destrói. Somente assim poderia ser quebrado o elo entre a violência que institui e destitui o direito.

Benjamin sinaliza na sua obra o local de uma exceção. Assim, mesmo que a mera vida não caracterize a “existência justa”, é estranho que a “qualificação de sagrado recaia sobre algo que, segundo o antigo pensamento mítico, é marcado para ser portador da culpa: a mera vida”<sup>91</sup>. Segundo ele, seria importante pesquisar sobre o dogma da sacralidade da vida, pois parece que ele é recente e visa justamente uma tentativa da tradição ocidental de tentar resgatar o caráter sagrado que a vida perdeu.

A *mera vida*, vida pura, na teoria benjaminiana será aquela definida pelo “fato de viver” que não era acessível em Aristóteles, mas que agora entra no campo de controle do saber e de intervenção do poder. Benjamin lança luz a questões para pensar o problema da biopolítica e do insolúvel nexos com o estado de exceção, que leva consigo uma *mera vida*. Benjamin em sua obra mostra a relação entre violência e direito no pensamento e que através da distinção entre violência mítica e violência pura esse limite não aparece como solução de continuidade entre ambos, mas na verdade emerge uma duplicidade entre “estado de exceção-mera vida”, sobre que, posteriormente, Agamben, fundamentado em Foucault e Arendt inicia suas investigações.

A discussão sobre poder soberano e o estado de exceção, a mera vida é a sobra necessária que é incluída enquanto uma exclusão no sistema jurídico.

Tentaremos esclarecer agora o próprio conceito de “mera vida” e a sua ligação com a violência mítica.

## 1.1 Mera Vida e Mito

---

<sup>91</sup> BENJAMIN, Walter. **Para um crítica da violência...**, p. 174

Para se entender a “mera vida” benjaminiana explicaremos o estreito elo com que ela se liga ao universo mítico. Segundo Wolin<sup>92</sup>, quando Benjamin faz a distinção entre o tempo de agora (*Jetztzeit*) e o tempo homogêneo da era histórica, ele introduz a noção da eterna repetição do mito, pois é no cenário mitológico que a “mera vida” pode ser vista em sua forma bruta. Como vimos no ensaio “Crítica da Violência: Crítica do Poder”, o mito exige o sacrifício, porque se fundamenta na violência daquilo que se encontra desvelado quando se instaura o estado de exceção, a mera vida. Logo, com essa vida termina a dominação do direito sobre os vivos. Assim, a questão de que o homem está condenado à repetição do fracasso mítico e a recorrência do mito não redimido é algo que perpassa toda a obra benjaminiana. Habermas vê, em Benjamin, que “o mito caracteriza um gênero humano irremissivelmente frustrado da sua vocação natural para a vida correta e justa, e que permanece acorrentado ao ciclo da reprodução da mera vida e da sobrevivência bruta”.<sup>93</sup>

Portanto, em oposição à justiça divina, para Benjamin, na justiça mítica a vida é governada por uma rede universal de desgraça e culpa. Esse é o reino do destino que Benjamin caracteriza não somente nos sistemas religiosos pagãos da pré-história, mas que continua no mundo moderno sob a ordem da lei, em que, à guisa de justiça, desgraça e culpa são personalizados abstratamente em forma de “direito”. Contudo essa rede de culpa que prende o homem sob a dominação do destino mítico deixa de tocar a parte do homem que estaria ligada ao reino da redenção, isto é, a redenção (salvação) não é adquirida através da repetição do mito.

Seria interessante aqui fazermos uma breve discussão sobre a redenção (*Erlösung*) em Benjamin. Segundo Gagnebin<sup>94</sup>, cabe lembrar que os termos *Erlösung*, *erlösen*, *Erlöser* remetem ao radical *lös* (no grego antigo *luein*, livrar ou desatar como o faz Dionísios, o *lusos*, que desata os laços de ordem sexual ou familiar), indica a dissolução, o desfecho, a resolução ou solução de um problema, por exemplo, por seu desaparecimento bem-vindo. A redenção (*Erlösung*), em Benjamin, não se confunde, portanto, com a *Aufhebung* hegeliana baseada em uma *Erinnerung* integradora infinita, nem mesmo com a ideia, tão importante, de uma salvação ou conservação (*Rettung*) do passado pelo trabalho necessário do historiador e a prática da rememoração (*Eingedenken*). Se a redenção livra, é porque ela destrói e dissolve, não porque mantém e conserva. Devemos nos lembrar de que a obra de Benjamin é sempre

---

<sup>92</sup> WOLIN, Richard. **Walter Benjamin, an aesthetic of redemption**. California: University of California Press, 1994, p. 51-52.

<sup>93</sup> Tradução ligeiramente modificada pela autora. HABERMAS, Jürgen, **Crítica conscientizante ou salvadora – A atualidade de Walter Benjamin** In: Habermas: Sociologia São Paulo: Ática, 1980, p.180

<sup>94</sup> GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e Narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 1999, p. 112.

uma tentativa redentora em relação às coisas. A redenção, para ele, é sempre libertária. Ela não é mediação feita através de um “processo global”<sup>95</sup> como exige Adorno na sua carta de 10 de novembro de 1938 sobre o ensaio de Baudelaire. A redenção é o que dá sentido à tentativa de conexão entre o teológico e o político<sup>96</sup>.

A vida então se sobressai no tempo mítico, é ela o alvo nesse processo. Wolin cita Benjamin para demonstrar a essencial diferença entre o tempo messiânico e o tempo mítico:

“Não é nunca o homem, mas somente a vida dele que é atingida – a parte envolvida na desgraça e na culpa natural pela virtude da ilusão... O contexto da culpa é temporal em uma via totalmente inautêntica, muito diferente em sua forma e medida do tempo da redenção, ou da música ou da verdade”<sup>97</sup>.

Para Wolin, em Benjamin, no mito, a esfera da vida natural em que as forças míticas influenciam pode ser superada *somente através da morte*, que representa a superação do “homem natural”, a vida-limite na terra, e sua elevação ao estado de comunhão com a vida divina. Esse é o tema que perpassa toda obra sobre o *Trauerspiel* em que “o destino conduz à morte. Ela não é castigo, mas expiação, uma expressão da sujeição da vida culpada à lei da vida natural.”<sup>98</sup>. A morte de Sócrates será o exemplo da secularização da saga mística e do sacrifício expiatório instaurador de direito. Diz ele:

“O ciclo de Sócrates é uma exaustiva secularização da saga heróica, pelo abandono, em favor da razão, dos seus paradoxos demoníacos. Sem dúvida, vista do exterior, a morte de Sócrates se assemelha à morte trágica. Ela é um sacrifício expiatório segundo a letra de um velho direito, um sacrifício instaurador de uma comunidade nova, no espírito de uma justiça vindoura.”<sup>99</sup>

## 2 A biopolítica em Foucault

Em seu ensaio *O nascimento da medicina social*<sup>100</sup> numa conferência proferida no Rio de Janeiro em 1974, Michel Foucault, pela primeira vez, utilizou o termo *biopolítica*. Para o autor, o capitalismo não teria acarretado uma passagem da medicina coletiva para a medicina privada, mas sim uma socialização do corpo, sendo o corpo uma realidade biopolítica.

<sup>95</sup> ADORNO, Theodor W. **Sobre Walter Benjamin** Madrid: Catedra, 2001, p. 154.

<sup>96</sup> Sobre isso ver GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **Teologia e Messianismo no pensamento de W. Benjamin**. *Estud. av.*, set./dez. 1999, vol.13, no.37, p.191-206.

<sup>97</sup> BENJAMIN, Walter. **Fate and Character**, in Reflections, p.307. APUD, WOLIN, Richard. **Walter Benjamin, an aesthetic of redemption**. California: University of California Press, 1994, p. 53

<sup>98</sup> BENJAMIN, Walter. **Origem do Drama Barroco Alemão**. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 154

<sup>99</sup> Id., p. 136

<sup>100</sup> FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Edições Graal, 2011, p. 79

Para Foucault a medicina social tem como pano de fundo uma tecnologia do corpo social. O capitalismo, ao invés e tornar a medicina privada, socializa o corpo enquanto força de produção e trabalho. O poder passa a investir menos no indivíduo do que na população. Segundo ele,

“O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica: A medicina é uma estratégia biopolítica<sup>101</sup>.”

## 2.1. O simples viver e o *patria potestas*: a vida como “bios” ou como “zoé”

A teoria política clássica define a *polis*, ou o Estado, como a “forma mais elevada de comunidade e engloba tudo o mais”<sup>102</sup>, abrindo um campo para o homem ser algo mais do que um *simples vivente*: ele pode ser um *zoon politikon*, um animal político. Na época moderna entra questionando este estatuto. Como Foucault analisa em seu livro *História da Sexualidade I – A vontade de Saber*, essa visão dá um giro radical, o homem moderno é um animal, em cuja política, está em questão sua vida de ser vivo. Isso nos mostra que a visão aristotélica não é mais suficiente para entender a política moderna. O que Foucault nos mostra é que o fundamento invisível da política moderna é a mera vida e levanta a questão de como o *animal vivente* entra no espaço político, que antes era reservado a esse *algo mais*.

Para Foucault em seu livro sobre *A Vontade de Saber*, sob a antiga fórmula do direito romano do *patria potestas*, que era concessão dada ao pai de família de *dispor* sobre a vida de seus filhos. O que está no cerne do direito que se formula como *de vida e morte*, representado pela figura do soberano, é, como Foucault salienta, o de *causar* a morte e de *deixar* viver. A grande diferença entre a época clássica e a moderna é que enquanto na clássica, esse poder sobre a vida nesse tipo de sociedade era direcionado às coisas, a apreensão dessas, do tempo, dos corpos e da vida, na época moderna esse mecanismo não é a forma principal, mas é somente um entre outros. O soberano tinha o direito de suprimir de seus súditos, em forma de confisco, uma parte das riquezas, seja em forma de trabalho ou de sangue imposto aos súditos.

O que acontece depois da era clássica, é que esse direito de morte se apoiará em outro poder, que exige a geração da vida. Dessa maneira, segundo Foucault, o “velho direito de *causar* a morte ou *deixar* viver foi substituído por um poder de *causar* a vida ou *devolver* à

---

<sup>101</sup> Ibid., p. 80.

<sup>102</sup> ARISTÓTELES, Op. Cit., p, 143

morte”<sup>103</sup>. Tira-se dessa maneira do cenário do poder a morte e se fixa na vida, na gestão da vida, poderíamos dizer. O fato interessante nessa mudança é que os princípios que regem a sociedade não são mais aqueles do soberano, quando o *poder matar para poder viver* se estabelecia, não é aqui mais uma questão jurídica, mas sim biológica e se passa do soberano para a população esse poder.

É a partir do séc. XVII que o poder sobre a vida se desenvolve concretamente, segundo Foucault, em dois polos interligados. Um deles centrado no *corpo como máquina*, e seus mecanismos de domesticação e outro no *corpo-espécie*, visando os processos biológicos, desenvolvendo o que ele chama de “controles reguladores: uma biopolítica da população”. Assim, abre-se a era de um *biopoder*, necessário, sem dúvida, para o desenvolvimento do capitalismo.

Dessa maneira, a inovação que se coloca com esse tipo de visão é que o biológico, pela primeira vez, vai implicar no político. Ao contrário do que Aristóteles colocava agora o *fato de viver* não é mais inacessível, ele entra no campo de controle do saber e de intervenção do poder. E poderíamos falar aqui, de uma *biopolítica*, ou seja daquilo que faz com que a vida e seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos, assim o homem moderno não é somente um animal vivo capaz de existência política, mas sim, como Foucault coloca, “é um animal, em cuja política, sua vida de ser vivo está em questão”<sup>104</sup>.

### 3 Direitos humanos e estado de exceção

Discutir sobre a mera vida também nos leva à descoberta de uma fratura muito mais profunda que caracteriza a política moderna mostrada através da declaração dos direitos do homem e do cidadão, de 1789. Como as investigações de Benjamin mostram, à luz de Agamben<sup>105</sup>, já aparece no título da declaração, a diferença entre *homem* e *cidadão*, entre a *zoé* e a *bíos*, entre a mera vida e a vida qualificada; o direito natural (que diz respeito ao *homem*) e o direito positivo (que diz respeito ao *cidadão*), embora suas diferenças compartilhem o dogma fundamental de meios e fins como critério para dirimir problemas de violência com a *polis*. A política moderna se caracteriza, como Arendt e Foucault assinalam, no caso de Arendt, pelo progressivo ingresso do *processo vital* no espaço político e, no caso

---

<sup>103</sup> FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988, p.130.

<sup>104</sup> Ibid. p. 134

<sup>105</sup> Ver AGAMBEN, Giorgio. Política del exílio. In: Archipiélogo. Cuadernos de crítica de la cultura. Barcelona, Nº 26-27, 1996.

de Foucault, pela vida biológica que ingressa no centro do espaço político do Ocidente, o que ele denomina de *bio-poder*.

A declaração de 1789 se funda, desse modo, sob o nexo nascimento-nação, mas, a partir da Primeira Guerra Mundial, esse nexo perde a capacidade de desempenhar sua função legitimadora dentro do Estado-Nação, perdendo seu automatismo e seu poder de autorregulação. Distinguindo em seu núcleo, entre uma vida autêntica e uma mera vida, uma vida nua, desprovida de todo valor político, os Estados-Nações realizam, por um lado, uma nova inversão massiva na vida natural. Por outro lado, os direitos do homem, que somente teriam sentido como premissa dos direitos do cidadão, se separam progressivamente desses e se utilizam fora do contexto da cidadania, com suposto fim de representar e proteger uma mera vida, que cada vez mais se vê expulsa em direção às margens dos Estados-Nações, para logo ser recodificada em uma nova identidade nacional. Segundo Agamben, o caráter contraditório desses processos é sem dúvida uma das causas que determinaram o fracasso dos esforços de tantos comitês e organismos mediante os quais os estados, e mais tarde a ONU, trataram de fazer frente ao problema dos refugiados e da salvaguarda dos direitos humanos.

Os atuais direitos humanos, declarados em 1948 pela ONU, e a sua recorrente demanda em defendê-los e promovê-los, andam paralelamente com um mundo em que não somente o estado de exceção se tornou indiscernível em relação à regra, mas, também, a mera vida ingressa radicalmente no espaço político. Assim, como disse Agamben, a afirmação de Benjamin de que “o estado de exceção em que vivemos é na verdade a regra geral” é de uma extrema atualidade, pois o que vemos é a progressiva substituição dos direitos civis pelos direitos humanos, o que indica o progressivo ingresso da mera vida, concebida como vida sagrada, no espaço político do ocidente, em paralelo com o estado de exceção convertido em regra. O perigo disso é de que os direitos humanos irão trabalhar para afirmar justamente o contrário do que pretendem defender.

Dessa maneira, a fratura que surge entre os direitos humanos e os cívicos, a partir do século XVIII, com a Carta dos Direitos do Homem, tem de ser pensado do mesmo modo que Benjamin<sup>106</sup> pensa o *direito moderno europeu*, como a fratura entre o direito natural e o direito positivo e, por isso, como duas atitudes igualmente dogmáticas que não permitiriam necessariamente uma crítica da violência e por fim, uma problematização da *polis* ocidental: as possibilidades de uma política possível, atualmente, devem se interrogar pelo fundamento *biopolítico* que leva consigo. Somente se formos além de uma biopolítica, poderemos estar à

---

<sup>106</sup> Ver HORVAT, Bárbara Valle. *Incluídos pela exceção - mito, poder e biopolítica* São Paulo: Digital Books Editora, 2012.

altura da proposta benjaminiana e com isso, à altura dos tempos que, há muito, têm sido abandonados no Estado de direito que afirma defender. “O que significa uma política para além de uma biopolítica?”, será essa a pergunta que o século XXI deverá responder, para evitarmos que toda vida se torne sacra e toda política se torne exceção.

#### 4 Estética da existência

É a partir deste aporte que talvez seja possível estabelecer ligação com as preocupações filosóficas dos últimos anos de vida de Michel Foucault. Observa-se, a partir do curso ministrado no Collège de France de 1982 (“A Hermenêutica do sujeito”)<sup>107</sup> uma inflexão da análise foucaultiana para as técnicas de subjetivação e o “vínculo histórico da subjetividade à verdade”, das “técnicas de ajuste da relação de si para consigo”: uma produção da subjetividade que não remeteria a um invariante transcendental ou meta-histórico, mas a uma pragmática de si que terá como resultado a configuração histórica de um tipo de subjetividade, ou formas-de-vida (o sujeito ético foucaultiano).

Essa nova subjetividade poderia ser uma saída de resistência ao poder político do corpo? Segundo ele:

“É possível suspeitar que haja uma certa impossibilidade de constituir hoje uma ética do eu. Quando talvez seja uma tarefa urgente, fundamental, politicamente indispensável, se for verdade que afinal não há outro ponto primeiro e último da resistência ao poder político senão na relação de si consigo”<sup>108</sup>

Contudo, será nos cursos de 1984 (e ainda na rota das técnicas de subjetivação), que Foucault apresentará uma contribuição mais específica para a problematização sobre o conceito de vida (e das formas de vida), que retomaremos como conclusão do presente texto. Ao tratar da exigência da *parrhesia*<sup>109</sup> entre os cínicos, Foucault, segundo Frédéric Gros, assinalará que na filosofia cínica “é a vida, e não o pensamento, que é passada ao fio da navalha da verdade.”<sup>110</sup>

<sup>107</sup> Cf. Edição brasileira. FOUCAULT, Michel. A hermenêutica do sujeito. Curso dado no Collège de France (1981-1982). (Tradução Marcelo Alves Fonseca e Salma Tannus Muchaill). São Paulo: Martins Fontes: 2006.

<sup>108</sup> Id Ibid, p. 306.

<sup>109</sup> *Parrhesía* é o termo em grego para designar a coragem de se dizer a verdade, expor tudo, de se falar com franqueza. Cf. GROS, Frédéric. A parrhesia em Foucault (1982-1984). In: GROS, Frédéric. (Org.) Foucault: a coragem da verdade. (Tradução Marcos Marcionilo). São Paulo: Parábola Editorial, 2004. pp. 154-166.

<sup>110</sup> Ver GROS, Frédéric. Op. Cit. p. 162

É nos cínicos que Foucault esboçará o conceito de uma estética da existência (muito próxima do que Agamben posteriormente tentará exprimir no conceito de forma-de-vida... Uma vida que não pode ser cindida de sua forma). Segundo Gros:

“Essa estética da existência encontra-se distanciada daquela que era realizada pela ética estoica: lá tratava-se de estabelecer a correspondência regrada, harmoniosa, entre palavras e atos, a verdade e a vida. Com os cínicos, tratava-se de fazer explodir a verdade na vida como escândalo. A relação entre a vida e a verdade é, ao mesmo tempo, a mais exigente e a mais polêmica. Não se trata de regular a própria vida segundo um discurso e de ter, por exemplo, um comportamento justo defendendo a própria ideia de justiça, mas de tornar diretamente legível no corpo à presença explosiva e selvagem de uma verdade nua, de fazer da própria existência o teatro provocador do escândalo da verdade”.<sup>111</sup>

Uma vida que irrompe como escândalo, que se transmuta em forma imanente da verdade, sem disjunções. Vida e teoria, zoé e bíos, animal e humano passam a ser pensados a partir de outra relação (que só pode pôr-se a termo abolindo tais polaridades e fraturas biunívocas). Uma estética da existência que, segundo Gros, consistiria em “ver até que ponto as verdades suportam ser vividas e fazer da existência o ponto de manifestação intolerável da verdade”. Uma vida exposta em sua intrínseca nudez: indeterminável e indecidível.

A estética da existência não se resume a estilos de vida à maneira webberiana. O acontecimento, próprio das forças em luta, é que não se pode engessar em um módulo. Estética da existência é a fusão do pessoal com o público, uma série de valores móveis em um sujeito liberto das individualidades burguesas, construído por práticas de liberdade na luta contra governamentalidades, as relações de poder e o governo de si e dos outros e as relações de si para consigo. Trata-se de liberarmo-nos do estado e da individualização a esse respeito. A estética da existência foucaultiana não se parece com nenhum regime político, não é uma escolha, não é uma adesão de consciência, não é uma alteridade voltada para o aperfeiçoamento da conduta, mas sim uma atitude diante da conduta.

Portanto, o que encontramos aqui são caminhos, talvez possíveis, talvez não, de se pensar a política e a vida atual. Caminhos esses que são instrumentos de análise para o pensamento, ou melhor, para a vida, como Foucault preferiria. Esse é o papel do intelectual, como mostra Foucault em uma entrevista publicada em 1975, intitulada Poder-Corpo:

“O intelectual não tem mais que desempenhar o papel daquele que dá conselhos. Cabe àqueles que se batem e se debatem encontrar, eles mesmos, o projeto, as táticas, os alvos de que necessitam. O que o intelectual pode fazer é fornecer os instrumentos de análise, (...). Trata-se, com efeito, de ter do presente uma percepção densa, de longo alcance, que permita localizar onde estão os pontos frágeis, onde

---

<sup>111</sup> Id Ibid. p. 163.

estão os pontos fortes, a que estão ligados os poderes. (...) Em outros termos, fazer um sumário topográfico da batalha... Eis aí o papel do intelectual. Mas de maneira alguma, dizer: eis o que vocês devem fazer”<sup>112</sup>.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Sobre Walter Benjamin** Madrid: Catedra, 2001.

AGAMBEN, Giorgio. **Notas sobre a política**. Disponível em:  
<<https://bibliotecadafilo.files.wordpress.com/2013/10/7-agamben-notas-sobre-a-polc3adtica.pdf>> Acesso em: 1 de jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **Homo Sacer: O poder soberano e a vida Nua I**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002

\_\_\_\_\_. **Política del exílio**. In: Archipiélogo. Cuadernos de crítica de la cultura. Barcelona, N° 26-27, 1996.

ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Editora Nova Cultural, (Col. Os pensadores) 1999.

BENJAMIN, Walter. **Para uma crítica da violência**. In: Escritos sobre Mito e Linguagem. São Paulo: Editora 35, s.d,

\_\_\_\_\_. **Origem do Drama Barroco Alemão**. São Paulo: Brasiliense, 1984

\_\_\_\_\_. **Fate and Character**, in Reflections, p.307. APUD, WOLIN, Richard. **Walter Benjamin, an aesthetic of redemption**. California: University of California Press, 1994

BARBOSA, Jonnefer Francisco. **Formas e Políticas da vida**. In: Kínesis, Vol. I, n° 02, Outubro-2009, p. 105 - 123  
<<http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/Artigo08.Jonnefer.pdf>>  
Acesso em: 10 de jul de 2014.

FOUCAULT, Michel. **Historia da Sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque; J. A. Guilhon Albuquerque. 15. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Edições Graal, 2011.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **Teologia e Messianismo no pensamento de W. Benjamin**. *Estud. av.*, set./dez. 1999, vol.13, no.37

\_\_\_\_\_. **História e Narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 1999, p. 112.

<sup>112</sup> FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. São Paulo: Edições Graal, 2011, p. 151

GROS, Frédéric. **A parrhesia em Foucault (1982-1984)**. In: GROS, Frédéric. (Org.) Foucault: a coragem da verdade. (Tradução Marcos Marcionilo). São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

HAMACHER, Werner. HAMACHER, Werner. (1997). **Aformativo, greve: a “Crítica da violência” de Benjamin**. In: A filosofia de Walter Benjamin: destruição e experiência. Peter Osborne (org). Rio de Janeiro: Jorge Zahar

HORVAT, Barbara Valle. **Incluídos pela exceção - mito, poder e biopolítica** São Paulo: Digital Books Editora, 2012.

PASSETI, Edson. **Estéticas da existência: Ingovernáveis**. In: RAGO, Margareth. Dossiê: Foucault e as Estéticas da Existência. Revista Aulas (19 min 55s) Disponível em: <<http://www.unicamp.br/~aulas/flowplayer/example/passeti.html>> Acesso em: 10 de julho. 2014

WOLIN, Richard. **Walter Benjamin, an aesthetic of redemption**. California: University of California Press, 1994



## O PAPEL DAS PAIXÕES E DA TRAGÉDIA NA CONSTRUÇÃO DA NOSSA IDENTIDADE: UMA LEITURA NIETZSCHIANA DO FILME CISNE NEGRA

Rafael Brites Matoso <sup>113</sup>

Bárbara Valle <sup>114</sup>

### Resumo

Na contemporaneidade, a razão exerce um papel central no controle das nossas paixões, não deixando lugar para aquilo que escapa à ordem racionalizante da vida. Nesse sentido a necessidade da arte para expressão do irracional, do misterioso, foi apontada por Nietzsche na arte, mais especificamente na tragédia. A crueldade, a dor e o horror que convivemos em nossa vida devem ser pensados como inerentes à condição humana? Como pensar as forças misteriosas e irracionais que emergem da nossa natureza e a tensão da ordem e modelação que lhes é dada? Para tanto, pesquisaremos como Nietzsche resolve a contraposição, a tensão e o desequilíbrio entre dois espíritos, o de Dionísio e o de Apolo, e a respectiva afirmação da vida através da arte.

**Palavras-chave:** Nietzsche, ética, arte.

### INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, a razão exerce um papel central no controle das nossas paixões, não deixando lugar para aquilo que escapa à essa ordem repressora e racionalizante da vida. A moral sob essa ótica é uma moral racionalista. Nesse sentido a necessidade da arte para expressão do irracional, do misterioso e também para garantir o exercício da liberdade foi apontada pelo filósofo alemão Friedrich Nietzsche nas obras de sua juventude quando reflete sobre esse tema. Essa abordagem podemos encontrar, na sua obra, mais especificamente nas reflexões sobre a tragédia grega.

Para tanto, vamos abordar a interpretação nietzschiana da arte em seus escritos jovens e refletir sobre o filme “Cisne Negro” (2010), de Darren Aronofsky, o qual podemos perceber

<sup>113</sup> Discente no Curso de Técnico em Informática – Instituto Federal Farroupilha – Campus São Borja

<sup>114</sup> Docente de Filosofia – Instituto Federal Farroupilha – Campus São Borja

a dualidade de sentimentos caracterizados por Nietzsche como espíritos “apolíneo” e “dionisíaco” muito característicos na modernidade.

## **1.1 O PROBLEMA DA PESQUISA**

A crueldade, a dor e o horror que convivemos em nossa vida devem ser pensados como inerentes à condição humana? Como pensar as forças misteriosas e irracionais que emergem da nossa natureza e a tensão da ordem e modelação que lhes é dada? Para tanto, pesquisaremos, no livro “A visão dionisíaca do mundo”, como Nietzsche resolve a contraposição, a tensão e o desequilíbrio entre dois espíritos, o de Dionísio e o de Apolo (deuses da mitologia greco-romana), e a respectiva afirmação da vida através da arte. Para ilustrar essas questões, analisaremos o filme “Cisne Negro” que, para nós, é representativo das pulsões apolínea e dionisíaca.

## **2 DO PENSAMENTO DIONISÍACO E APOLÍNEO**

Se os gregos foram capazes de suportar a existência, foi porque esta foi transformada pela arte, que a intensificou e afirmou. A cultura grega pré-socrática elevou a vida em seu valor supremo, acima de qualquer avaliação metafísica, moral e religiosa. Esta última, para os gregos, foi eminentemente artística. E é justamente nessa cultura grega trágica que o filósofo busca os conceitos de Apolíneo e Dionisíaco, representados pelos deuses gregos Apolo (deus do Sol) e Dionísio (deus do vinho), para compreender a vida e suas inumeráveis possibilidades.

Se de fato somos produto de um conjunto de ações e processos e a nossa identidade, a personalidade a qual respondemos, é fruto de inúmeros eventos, qual seria o papel desses sentimentos antagônicos para a constituição de um sujeito ético?

Nietzsche, nas investigações da arte grega, mais especificamente na tragédia, nos revela a curiosa bipolarização determinante na maneira de cada ser ver e estar no mundo: os espíritos apolíneo e dionisíaco. Por isso, a tragédia é a forma de arte em que os dois impulsos contraditórios, os espíritos (apolíneo devendo o mito trágico ser compreendido como uma representação simbólica, e dionisíaco compreendido como o irrepresentável) melhor se complementam. Os impulsos antagônicos representados por esses deuses originam-se da própria natureza e que, por sua vez, originam essas duas pulsões artísticas. Portanto, a arte enquanto criação é uma manifestação da vida que tem na sua origem essas duas pulsões.

Embora os espíritos apolíneo e dionisíaco sejam encontrados na arte, ambos aparecem em especialidades diferentes, pois, como define Abbagnano (1998, p. 74), “o espírito apolíneo domina as *artes plásticas*, que são harmonia de formas; o espírito dionisíaco domina a *música*, que é, ao contrário, desprovida de forma porque é embriaguez e exaltação entusiástica”. Podemos ressaltar ainda, segundo o autor, que “foi só graças ao espírito dionisíaco que os gregos conseguiram suportar a existência”.

No paralelo entre arte e vida, podemos considerar, de forma introdutória, que: Apolíneas são as manifestações que expressam exatidão, harmonia, ilusão, prudência, como no caso das artes plásticas; e Dionisiacas são as manifestações desmedidas, amorfas, autênticas, representadas no sexo, na música, no sofrimento. Segundo Nietzsche (1988), o Apolíneo representa a contemplação, harmonia, beleza, e o equilíbrio entre as formas, especialmente através do uso da racionalidade. É personificado na arte do figurador plástico, como forma de individuação. Por ser o deus do Sol, símbolo da luz, representa as medidas e os limites visíveis da vida.

Porém, ao mesmo tempo, também tem a função de iludir, já que a mesma luz que exhibe, também impede de ver com clareza quando muito clara. A ideia de ilusão trazida pelo apolíneo indica a arte que procura cobrir o mundo com a cortina do belo, de forma perfeita. A arte cria, assim, uma ilusão de realidade, demonstrando o otimismo, a beleza onírica, ordenada e individuada.

No livro “A visão dionisiaca do mundo”, escrito durante o verão de 1870, que as categorias estéticas do apolíneo e do dionisíaco são resolutamente introduzidas. Temos aqui a primeira aparição e a primeira afirmação sobre estes termos: os conceitos de apolíneo e dionisíaco são, sobretudo, conceitos estéticos e artísticos.

A arte no espírito dionisíaco é como o próprio Nietzsche (s.d p.41) nos coloca:

“A arte dionisiaca, por outro lado, repousa no jogo com a embriaguez, com o arrebatamento. São dois os poderes que principalmente elevam o homem natural ingênuo até o esquecimento de si da embriaguez, a pulsão da primavera e a bebida narcótica. Seus efeitos estão simbolizados na figura de Dioniso.”

Apolíneo e dionisíaco referem-se ao que vem dos deuses, e que são tratados como forma de contraste: entre a ordem, racionalidade e harmonia intelectual (Apolo) e a vontade, viver espontâneo e extasiante (Dionísio).

Porém, não são elementos contrários, mas sim de unidade, complemento, no qual um é parte distinta do outro. Na obra “O nascimento da Tragédia”, Nietzsche representa essa união,

pois, assim como a realidade, a tragédia é criada a partir da relação entre os contrários. A relação entre Apolo e Dioniso resulta na criação, pois a luta entre contrários cria uma nova síntese, uma nova percepção.

Esses dois conceitos, embora antagônicos, fazem parte de uma mesma realidade, e, para Nietzsche, referem-se à completude e ao equilíbrio da própria natureza humana, e por isso não podem ser compreendidos de maneira isolada, pois caso isso aconteça corre-se o risco de mutilar o pensamento desse filósofo ao não compreendê-lo de forma completa.

Segundo Paes (s.d), a verdadeira dimensão da realidade está no recriar: a diversidade e a intensidade das forças contraditórias determinam os valores. Porém, para Nietzsche, cada cultura e cada momento da existência humana valorizam menos ou mais determinados elementos, o que pode culminar numa negligência para alguma das partes. Na era moderna, a qual se analisa no trabalho nietzschiano, percebe-se a valorização da racionalidade, representada pelo apolíneo, em detrimento da embriaguez dionisíaca. É por isso que a obra nietzschiana centra-se no resgate ao dionisíaco, na capacidade de introduzir aos atos humanos mais força, movimentação e criatividade, pois é essa potência que confere ao homem um sentido mais ativo.

### **3 O DUALISMO ÉTICO-EXISTENCIAL NO FILME “CISNE NEGRO”**

Nesse sentido, a sobreposição das forças instintivas no campo ético não possui um conteúdo moral evidente. Segundo Chauí (1999, p. 353), “as paixões, desejos e vontade referem-se à vida e a expansão de nossa força vital, portanto, não se referem, espontaneamente, ao bem e ao mal, pois estes são uma invenção da moral racionalista”. Para a autora a moral racionalista foi inventada pelos fracos para controlar e dominar os fortes, cujos desejos, paixões e vontade afirmam a vida, mesmo na crueldade e na agressividade. Por medo da força vital dos fortes, os fracos condenaram paixões e desejos, submeteram a vontade à razão, inventaram o dever e impuseram castigos para os transgressores.

Existem situações no filme “Cisne Negro” que podemos relacionar ao que foi exposto até o presente momento. O filme mostra, em cenas fortes e perturbadas, a destrutiva busca de Nina Sayers, personagem principal, pelo seu lado mais ousado, vívido, espontâneo, forte: seu espírito dionisíaco. A personagem, bailarina notável por sua sincronia e perfeição, dança em uma companhia que busca novos espetáculos. Nina é escalada, nesse ínterim, para estrear O Lago dos Cisnes como a Rainha dos Cisnes, que no espetáculo assume as suas faces opostas e contraditórias: o Cisne Branco e o Cisne Negro.

Nina, por seu jeito contido, controlado, perfeccionista, assume no filme um papel de representação do ideário apolíneo. Em contrapartida, a personagem Lily, nova bailarina da companhia que Nina faz parte, toma posse de atitudes e posturas claramente dionisíacas: busca, no seu cotidiano, a intensidade da existência, o “curtir e aproveitar a vida em seu potencial”. Lily torna-se um ponto de fuga e referência para Nina, que precisa descobrir o seu “Cisne Negro”.

Em uma robusta linguagem audiovisual, o filme representa os dramas subjetivos vividos por Nina. Traz à tona o conflito ético-existencial, fruto da tensão gerada entre os espíritos descritos por Nietzsche, resultando na destruição dos limites da própria Nina: seu indivíduo ético sofre grotescas transformações. Sua concepção e cosmovisão da vida sofrem uma transvaloração e ressignificação da moralidade. Nina se reinventa, destruindo-se em seguida, a cada arco da história.

O filme, nesse sentido, levanta a questão da dualidade existencial a qual estamos sujeitos a vivenciar e sofrer significativas influências diariamente. A cisão dos ideários de *perfeição* e *viver intensamente*, ou seja, razão versus emoção, nos condiciona de tal forma que nossa tomada de decisão firma-se em tais premissas: seguir o coração ou o cérebro?

## CONCLUSÃO

O que nós precisamos para existir? Podemos perceber com as pesquisas do presente trabalho que a ética, enquanto reflexão sobre a moral contemporânea, nos leva a buscar explicações e soluções sobre a forma de viver. A grande batalha entre o que nos dá prazer e o proibido é ainda um paradoxo difícil de resolver, pois implica em uma contraposição potencialmente tensionada: aquilo que me exalta, a vontade, e aquilo que devemos fazer, que conte, prende. A contribuição de Nietzsche para essa reflexão é a exaltação da importância dos sentimentos que nos escapam da racionalidade, afinal, para ele, a verdadeira vida é aquela vivida sob o prisma dionisíaco.

Ainda ficamos com o questionamento de como podemos desfrutar da vida na maneira nietzschiana: harmonizando os espíritos apolíneo e dionisíaco. De como poderemos incluir o outro na realização de instintos individuais, que muitas vezes são egoístas. Ainda ficamos com a dúvida no tocante à modelação da vida, de sua necessidade, da dinâmica da vida regida pela dialética entre os espíritos definidos por Nietzsche.

O Cisne Negro, de Darren Aronofsky, nos mostra a intensidade desta vida. Nina representa a tensão dinâmica existencial, a síntese entre apolíneo e dionisíaco, a destruição e

reconstrução do sujeito submetido às pulsões da natureza. E ela se afirma, na sua dança, de maneira mortífera: Nina somente é aquilo que é no palco, vivendo a arte, expandindo-a. Nina vive (ou pelo menos tenta viver) uma vida nietzschiana, no que diz respeito a sua constituição ético-existencial, na sua vivacidade.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO. **Dicionário de Filosofia**. Martins Fontes. São Paulo, 1998.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. Ed. Ática, São Paulo, 1999.

NIETZSCHE, Friedrich. **A visão dionisiaca do mundo**. (s.d).

Disponível em: <http://www.verlaine.pro.br/nascimento/visaodionisiaca.pdf> Acesso em: 10 abril de 2015.

NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da Tragédia**. Companhia das Letras, São Paulo, 1992.

PAES, Carolina Casarin. **O apolíneo e o dionisiaco no pensamento de Nietzsche**. Diálogos literários. Disponível em: <https://dialogosliterarios.files.wordpress.com/2013/12/40.pdf> Acesso em: 01 maio de 2015.

TOLLEDO, Moura. **Nietzsche e a distinção entre apolíneo e dionisiaco**. Brasília – DF: Revista Filosofia Capital, Vol. 2, ed.4. 2007. p. 84-90. Disponível em: <http://www.filosofiacapital.org/ojs-2.1.1/index.php/filosofiacapital/article/download/45/38> Acesso em: 24 junho de 2015.



## Educação Popular: Para uma contextualização das realidades Aluno X Escola

**Tiara Cristiana Pimentel dos Santos**<sup>115</sup>

**Lilian Simone Souza Pires**<sup>116</sup>

**Evandro Ricardo Guindani**<sup>117</sup>

### Resumo

O presente trabalho tem como objetivo analisar algumas metodologias de ensino para área de ciências humanas, a partir do viés da Educação Popular. No primeiro momento exploraremos os principais conceitos da “Educação Popular” sob uma perspectiva freiriana referente a escola e a compreensão da realidade relacionando alguns teóricos do construtivismo e sócio-interacionismo no âmbito educacional. Num segundo momento, buscar-se-á estabelecer as ligações entre teoria e práxis, entre método e leitura da realidade, desenvolvidas para reflexão e problematização das relações entre aluno x escola x comunidade. Deste modo, percebe-se que compreender a realidade a qual o educando está inserido torna-se indispensável para uma educação crítica e emancipatória, pois o papel do educador é levar o educando ao seu próprio reconhecimento enquanto indivíduo social histórico, valorizando a vivência, onde as experiências possam ser “elos” pedagógicos na possibilidade de construção de uma educação popular nas redes públicas de ensino. É preciso encontrar novos caminhos que contribuam com a formação de professores, na busca por novas práticas e reflexões numa realidade contextualizada.

**Palavras-Chaves:** Metodologias. Educação Popular. Teoria e Práxis.

### 1 Introdução

Os saberes produzidos pelo viés da Educação Popular são de extrema valia no mundo atualmente globalizado. É preciso expandir tais concepções de forma generalizada nas instituições e espaços de educação, uma vez que os avanços dos grupos políticos ligados aos

---

<sup>115</sup> Acadêmica do Curso de Ciências Humanas – Licenciatura; bolsita PROEXT Mec 2015; [Tcris95@hotmail.com](mailto:Tcris95@hotmail.com).

<sup>116</sup> Acadêmica do Curso de Ciências Humanas – Licenciatura; bolsista do PIBID – Programa Institucional de Iniciação à Docência; Universidade Federal do Pampa; Campus São Borja; [lilisouzapires@gmail.com](mailto:lilisouzapires@gmail.com).

<sup>117</sup> Orientador Professor Doutor Evandro Ricardo Guindani; Universidade Federal do Pampa – Campus São Borja; [evandroguindani@unipampa.edu.br](mailto:evandroguindani@unipampa.edu.br).

movimentos sociais no Brasil vem unindo forças, nas últimas décadas, e criando condições institucionais para superar a fase em que as práticas de educação – Educação Popular – integradas à lógica da realidade social da população e sua cultura, davam-se apenas em experiências alternativas pontuais e transitórias.

Reconhecer a realidade contextualizada do educando é de grande necessidade, porém difícil na sociedade do imediatismo globalizado em que vivemos. Conduzir o educando a esta conquista é ajudá-lo a situar-se com dedicação que a posição de educador concede.

Levar o aluno a desenvolver uma consciência crítica sobre a realidade social é a tarefa que o professor propicia mediando atividades que conduzem o educando a um nível crítico principalmente, aqueles oriundos das classes populares que passam cada vez mais frequentar a escola devido aos estímulos das políticas públicas, programas e ações no âmbito educacional, com maior oferta de vagas no ensino fundamental, médio e superior das redes públicas municipais, estaduais e federais.

Nesse sentido, compreender a realidade que este aluno está inserido é algo indispensável para que os objetivos sejam alcançados, colaborando para que o espaço escolar seja favorável à expansão de suas habilidades. Para Luiz Wanderley “A educação popular produz uma educação que dispõe de dispositivos intelectuais (cognitivos), morais (éticos) e de sensibilidade (estética) que permitem a cada um afrontar o mundo” (2010, p. 28).

Os dispositivos presentes na educação popular a que o autor refere-se diz respeito às sensibilidades e ações intuitivas desenvolvidas pelos sujeitos, principalmente os que fazem parte das classes populares. O interessante a ser observado a ser observado, é que estes acabam desenvolvendo habilidades para sobreviver em seu meio da maneira em que o contexto social, a qual este indivíduo faz parte lhe permite.

Estas intuições são estimuladas a partir do cotidiano que os cerca, violência, pobreza, às vezes maus tratos, abandono, inferença e desestrutura familiar, enfim, diversas são as razões políticas e sociais que geram uma lacuna na formação de crianças e jovens. São as condições de vulnerabilidade à que estão submetidos que dificulta o processo de conhecimento, tornando inviável uma emancipação crítica e autônoma por parte do indivíduo que as sofre.

Diante de contextos sociais generalizados como “exclusão social” oculta-se a verdadeira face do problema que diz respeito às dimensões coletivas dos fenômenos que desestruturam os meios e causam as dissociações sociais sobrepondo a culpa aos indivíduos que não possuem os pré-requisitos necessários para compreender toda a dinâmica funcional do mundo contemporâneo, tal qual é oferecido pela apropriação do conhecimento.

Partindo dos princípios produzidos pelos meios sociais, mídia, internet, cultura de massa em geral, a qual focalizam grandes esforços para atrair atenção de crianças e adolescentes somam-se ao convívio familiar sob a influência das diversas situações citadas anteriormente, estes sujeitos acabam por instituir uma bagagem de experiências adquiridas conforme viveram e conviveram ao longo da vida. Submetidos á precárias formas de desenvolvimento tornam-se, em sua maioria, pessoas sem percepção da sua própria realidade, ou seja, a falta conhecimento ou daquilo que podemos chamar de “visão macro” ou dimensão do mundo que os rodeia.

Estes indivíduos terminam por se aperfeiçoando na luta prática da sobrevivência diária, utilizando-se de seus próprios argumentos ou meios, afim de superar as dificuldades imediatas, independentemente da consciência, que de forma plena, não lhes foi proporcionada.

Vale ressaltar, que ao mesmo tempo, cientes ou não, todos são partes de um coletivo social, envolvidos politicamente como indivíduos sociais que desprovidos do conhecimento, passam a ser massa manobra submetidos ao poder daqueles que defendem seus interesses em condições privilegiadas com intenções que nem sempre são a favor daqueles que não apoderaram-se de uma consciência crítica.

Os jovens acabam chegando a vida adulta sem noção do papel influente podem exercer de fato na sua comunidade, como um sujeito presente na sua cidade e no seu país.

Um dos principais desafios enfatizados pelos autores ditos construtivistas é fazer com que as futuras gerações percebam-se como indivíduos capazes de opinar e construir ao longo de sua vida, propósitos para um mundo mais justo, à partir das decisões conscientemente tomadas por cada um, e que vem refletir coletivamente na comunidade.

O objetivo de trilhar caminhos na educação direcionado para realidade local e regional começa apartir dos anos 60, época em que surge a concepção freiriana de educação no Brasil. Freire define a educação com uma prática de liberdade. O que indica trajetos em que a motivação esta presente na luta por uma transformação nos métodos que ainda hoje são aplicados á educação formal.

Essas modificações partem da garantia de acessos a um currículo pautado nas realidades locais, promovendo a criticidade e o reconhecimento dos educandos como sujeitos inseridos num contexto sócio-histórico. Reconhecendo valores éticos na prática de direitos e deveres constituídas nas relações humanas ao logo da vida, com a cultura e a natureza a qual pertencem, estes são alguns ideais intrínsecos à educação popular.

## **2 Desenvolvendo métodos que aproximam a realidade**

Definindo a história como (...) *“atividade do homem que persegue seus objetivos”* (FREIRE, 1970, p. 133 apud WANDELEY, 2010, p. 37). A autora Maria Tereza Nidelcoff, afirma o estudo da disciplina de história seria a principal abertura para que os alunos se reconheçam e venham a descobrir-se dentro de um mundo permanentemente em transformação. Percebendo que esse movimento de transformação é constante, sempre aconteceu, e acontece também agora, no presente. Uma mutação sociológica que modifica o mundo, de forma que, aquele que a realidade de hoje não será a mesmo amanhã, ou de algumas épocas.

A mediação que o professor realiza pode levar o aluno compreender sua realidade, a partir dos personagens históricos, torna possível o início do entendimento de si. Desse modo permite-se traçar uma relação dos fatos que antecedem a época que esse estudante vive hoje, estabelecendo então a tentativa de um diálogo evitando assim com que eles venham a julgar ações do passado de acordo com a mentalidade do presente.

Em sua análise, Wanderley descreve o processo de conscientização para vir a ser a realidade como algo próprio do ato de educar *“conscientizar é parte intrínseca da educação”* (2010, p. 38) sendo assim não se pode fugir da responsabilidade de que a formação parte de cidadão para cidadão dentro do espaço escolar e principalmente na vida familiar.

Luiz Wanderley ressalta o dever de considerar os parâmetros da família atualmente :

[...] agentes da educação devem utilizar métodos pedagógicos que respeitem os caminhos e histórias de vida das pessoas, ajudando-as, por conseguinte, a transformar o mundo em que vivem, sem que para isso seja necessário violentá-las (WANDERLEY, 2010, p. 90).

Sendo assim, seguir o princípio da compreensão para com a história do outro, diante das inúmeras transformações vigente na sociedade globalizada – tecnológica – que por consequência são refletidas nos círculos familiares, se torna um valioso ponto de partida. Outra observação relevante a se fazer, é a influência sofrida pela educação popular desde de sua concepção que agrega alguns conceitos advindos da igreja popular, fazendo deste, um ponto importantíssimo na construção das bases presentes na educação popular sob influência religiosa.

O posicionamento do sociólogo Zygmunt Bauman sobre emancipação, chama a atenção sobre: Quais atitudes devemos ter para tornar a existência conjunta suportável? De maneira que algumas trocas devem ser indispensáveis para que o bem-estar prevaleça.

Respeitar para ser respeitado, gentileza pode atrair gentileza preservando o direito das preferências e do estranho, “no sentido que a solidariedade está vinculada a responsabilidade que devemos sentir em relação ao outro” (WANDERLEY, 2010 p. 99). Toda essa noção de espaço e respeito parte do educador com o propósito de receber retorno por arte do aluno. No entanto, o que ocorre é a decepção do professor na maioria dos casos, e a mudança de postura deste, pois foje a compreensão de muitos jovens as premissas que conduzem a uma relação harmoniosa entre aluno e professor.

Na perspectiva interdisciplinar, o sociólogo expõe que pode-se trabalhar envolvendo duas áreas de conhecimentos, como sendo os “sistematizados” no ensino. As disciplinas por exemplo são “conteúdos programados pelo ensino formal” (WANDELEY, 2010, p.45) que provém dos diversos fatores como a convivência social formando um saber individual e coletivo sob diversas influências da sociedade. Deve-se valorizar a vivência de cada aluno, para que as experiências possam ser transformadas em algo produtivo para grupo.

Nidelcoff sugere o “*estudo do meio*” como um método inicial. O caminho a percorrer inclui pesquisas e aprofundamentos na realidade social do grupo. “Incentivar uma atitude dos alunos e de exercitar em um método de realidade” (NIDELCOFF, 1979, p. 11).

Orientados pelo professor o aluno pode observar a realidade a sua volta, isso além da sala de aula, a tentativa de promover passeios e excursões com programação prévia analisada pelos professores ou ainda em passeios individuais do aluno com a família, pode-se construir relatórios descritivos. O professor deve considerar o perfil geral da turma e direcionar o que deve ser observado nos determinados lugares. De maneira geral estes métodos são muito produtivos e acrescentam muito no desenvolvimento do jovem.

Nas pesquisas, os fatos e as opiniões comprovadas devem ajudar, fazendo com que o aluno veja o resultado do seu trabalho e também tem o objetivo de aproxima-lo das pessoas que lhe forneceram as informações a serem analisadas, no entanto deve-se ter muito cuidado em associar os dados e o grau de dificuldade exigido, com a idade e ano escolar dos alunos, não sendo viável pesquisas muito complexas.

A autora esclarece o sentido e o método da pesquisa com questionários objetivos e fechados, ressaltando que os objetivos destas pesquisas não são coletar dados científicos, mas oferecer um meio de colocar a criança ou adolescente em contato com a realidade.

A investigação sobre a história é outro item destacado por Nidelcoff, sendo um ponto de conexão entre o aluno e a realidade. Esse seria um método a ser aplicado com alunos maiores, uma investigação sobre a história local, pode levar a percepção da ligação existente com a história nacional.

Nesse sentido amplia-se as possibilidades de se trabalhar aplicando a interdisciplinaridade dentro das reportagens em passeios, pesquisas e investigação antes citadas. As diversidades dos dados recolhidos entram em análises através da matemática, no cálculo das porcentagens, nas médias aritméticas, nas leituras de mapas físicos e humanos, ampliando deste modo noções de espaço – geografia – e de cultura – história – municipal, regional ou nacional.

Pode-se obter desenvolvimentos na capacidade de interpretar e expor ideias através de relatos orais ou escritos – produção textual – a qual a tendência é a aproximar o aluno da filosofia e também da sociologia. Estas são algumas, entre outras tantas possibilidades possíveis, a qual os autores citados apoiam-se nos conceitos de uma educação progressista e do sócio interacionista.

### **3 Educação e Globalização**

Numa visão mais ampla das capacidades humanas Luiz E. Wanderley destaca, diversos aspectos negativos que a educação agregou a sociedade, o desenvolvimento da razão se opôs ao objetivo do esclarecimento dando sentido naquilo que seria, ou não seria, necessário para o crescimento humano e preservação do planeta como um todo.

O domínio da ciência, no entanto trouxe consequências maléficas e algumas irreparáveis a humanidade através da “liberdade de pensar e de agir” (WANDERLEY, 2010, p. 46) que nos foi concedida.

Como cita o autor no trecho abaixo, necessita-se de um novo paradigma para se alcançar a pós modernidade:

Um tratamento diferenciado do tema parte da constatação de que o conhecimento exerce um papel fundamental nos *processos de produção*, subordinado a elementos econômicos e matérias. Em tempos mais próximos para determinada corrente, ele vem adquirindo autonomia em relação aos outros fatores de produção. Nessa nova perspectiva, há uma elaboração que conceitua dentro da noção de *capitalismo cognitivo* (WANDERLEY, 2010, p. 46)

Nessa lógica o trabalho de exploração técnica deve ser esgotar dentro de algum prazo, porém ainda percebe-se larga distância deste propósito, em que o capital de conhecimento valerá mais do que os capitais materiais acumulados (WANDERLEY, 2010 p.47)

Para Paulo Freire, não a como obter um saber feito e acabado o conhecimento deve estar centrado na descoberta, análise e transformação da realidade que vivem (OLIVEIRA, 1981, p. 19 *apud* WANDERLEY, 2010, p. 48) também assim a “Ação consciente, o ato de

conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação a reflexão sobre ela e desta uma a uma nova ação” (FREIRE, 1976, p. 50).

As ações conscientes são de modo geral obrigatórias quando nos posicionamos de fato como facilitadores do conhecimento, professores assim como pais devem ter esse senso apurado em seus atos, de forma que, o incentivo ou alienação através das escolhas feitas diariamente, refletem no aluno ou filho que se tornará um adulto – cidadão – nesta sociedade.

Seguindo esse raciocínio, se especifica que o senso comum pode ser complementado e também conhecido pela cultura popular, principalmente entre as famílias, ficando claro que se no seio familiar é semeado o bom senso, são grandes as chances do desenvolvimento futuro em busca de um conhecimento científico.

No entanto, Sousa Santos, em seus escritos *A Crítica da razão indolente: Contra os desperdícios da experiência* (2000), rejeita esta ideia concluindo que o senso comum é como algo que não exige retorno, ou seja, não confiável na condução do conhecimento (WANDELEY 2010).

Dentro da educação tudo seria interdisciplinar, o que na verdade me parece ser verdadeiro faz total sentido, pois não é possível separar, ainda que se tente, as condições individuais de cada pessoa e seu próprio desenvolvimento no meio em que ela convive.

Segundo a visão ecológica e espiritual de Leonardo Boff, tudo estaria interligado, expressamente na natureza é possível observar com clareza esse aspecto, pois:

[...] tudo o que existe coexiste. Tudo que coexiste preexiste. E tudo que coexiste e preexiste subsiste por meio de uma rede infinita de umas relações incompreensivas. Nada existe fora da relação. Tudo se relaciona com tudo em todos os pontos (BOFF 2008, p. 21).

Entretanto, estas teorias relativas a vida e suas interligações, entram diretamente em conflito com as ideologias produtivas do ser humano imerso na civilização industrial moderna, por meio de outros conceitos já abordados brevemente neste trabalho.

Compreendendo a precisa necessidade de conscientização em todos os campos da educação, deve-se disseminar elementos que levem as próximas gerações pensar e agir de modo a serem *humanos mais humanos* (grifo nosso) com princípios direcionados ao entendimento e tolerância de uns com relação aos outros e com respeito ao meio natural planetário.

Ladislau Dawbor, nos faz refletir a respeito de: Como é possível agregar aos procedimentos pedagógicos as novas tecnologias? Disponibilizando com intenção de eliminar procedimentos burocráticos e colocando ao alcance de todos as mídias:

[...] uso da internet que permita acessar bibliotecas em todo o mundo, informações científicas entre escolas; abrir condições de as escolas terem rádios comunitárias, e que se integram as mensagens trazidas pelas imagens, pelo som e pelo texto; mudança cultural, combinando novas atitudes frente aos usuários. Trata-se de inserir o uso dessas tecnologias em dinâmicas pedagógicas repensadas (DOWBOR, 2006, p.131-132 *apud* WANDELERY, 2010, p. 77).

Com relevante, Sousa Santos (2002) segundo Luiz Wanderley considera a educação e a ecologia um “Globalismo localizado” nos explica que esse fenômeno acontece quando uma cultura se globaliza entre outras culturas, impondo assim os seus parâmetros de sociedade e o que seria o sucesso. A cultura norte americana é o melhor exemplo a ser abordado, quando se trata o tema em sala de aula. A sobreposição cultural que os Estados Unidos submetem a América Latina e também o fazem em parte do mundo, é algo perfeitamente visível e presente no cotidiano dos alunos, uma hegemonia capital e cultural sobreposta a cultura local.

Para combater essa “falsa globalização” como o autor classifica, sugere que todas as classes sociais e organizações deveriam interferir e fazer-se representar, de forma efetiva nas decisões tomadas no Fórum Social Mundial e nos demais Fóruns descentralizados, regionais, continentais e nacionais.

Todavia sendo insatisfatório os resultados perante a emergência deste tipo de posicionamento coletivo, alguns avanços podem ser percebidos como uma tentativa de aproximação entre algumas áreas, como no caso da educação e da ecologia.

Neste sentido, o ministério do Meio Ambiente elaborou um programa chamado *Municípios Educadores Sustentáveis*, iniciativa importante com finalidades de adequar uma educação ecológica partindo dos municípios.

Tratando-se de conceitos de Micro e Macro, é pertinente evidenciar a importância do maior número de pessoas saírem da consciência “ingênua” para a consciência “crítica” tomando ciência “das causas dos problemas e sua superação no âmbito macro” (WANDERLEY, 2010 p.82) deste modo deve-se considerar a amplitude de como os problemas mundiais atingem a rotina de cada indivíduo, na sua particularidade, dentro da sua casa em seu bairro e no seu município.

#### 4 Considerações Finais

A educação deve alcançar a todos e em todas as classes sociais, a todas as comunidades urbanas ou rurais, indígenas ou quilombolas, sobretudo deve ser “para a transformação social aberta para o mundo voltada para a ação” (Morissawa, 2001 apud Wanderley p.83). Direito á todos garantidos pela lei constitucional 12.796 Art. 5º “ O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo” como lei.

Entretanto, o que prevalece é a imensa distância daquilo que se deseja e se tem como ideal para a educação versos as práticas arcaicas das escolas.

Esse artigo teve o propósito de apontar meios para a prática da Educação Popular nas escolas públicas. Recuperamos de alguns fatos globais e avaliando-os como elementos que necessitam de maiores esclarecimentos, com a intenção de integrar, movimentos sociais, entidades educacionais na práxis interdisciplinar que visa conquistar o educando para exercer sua força social em benefício da sua comunidade.

Ponderando questões sobre o SER, indivíduo cidadão ou sujeito, Luiz Wanderley avalia-se que o povo brasileiro, na sua maioria, todavia não alcançou o real sentido de cidadania em consequência das “distorções ocasionadas na construção da sociedade brasileira” (WANDERLEY, 2010 p.109). Sendo assim para que o jovem estudante se transforme num indivíduo-cidadão é necessário que consiga “unir subjetividade e objetividade, dar um sentido a um só conjunto que experiências da sua vida, combater o poder e os domínios que lhe afetam integrar o vívido, o percebido e o imaginado” (WANDERLEY, 2010 p.110)

Os educadores devem aderir a transdisciplinaridade para tentar levar ao conhecimento dos alunos as variáveis que determinam o funcionamento social e nesse sentido pensarem juntos o futuro da humanidade.

A educação é uma mistura infinita de ideias que envolve a experiência subjetiva sob todos os aspectos da vida, sendo assim o educador deverá estar ciente do entendimento preciso e influente que exerce sobre seus educandos, capaz de fazer interpretações sempre no caráter educativo das metamorfoses do passado e do presente, individuais e coletivas.

Para finalizar, das inúmeras contribuições e reflexões sobre a educação, consideramos um das mais emblemáticas a seguinte, cristalizada na palavras de Paulo Freire “onde não há

utopia, sonho, não há lugar para a educação e sim para o adestramento ver a história como possibilidade e não determinismo, anunciar um futuro a ser criado e construído, política, estética e eticamente” (FREIRE, 2005).

A educação não pode ser feita por pessoas que não sonham e não acreditam nas transformações sociais, que não lutam para melhorar as realidades cruéis em nossos pequenos espaços.

## Referências

BOFF, Leonardo. **Ecologia, mundialização, espiritualidade**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

Lei constitucional **12.796** disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1) acesso em 15 de outubro de 2015.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **A escola e a compreensão da realidade: ensaio sobre a metodologia das ciências sociais**. São Paulo: Brasiliense. 1979

WANDERLEY, Luiz Eduardo. **Educação Popular: metamorfoses e veredas**. São Paulo: Cortez. 2010.



## EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA PESQUISA

Filipe Golzer Fernandes<sup>118</sup>

### RESUMO

O presente trabalho tem o intuito de relacionar como a pesquisa serve de ferramenta dentro da educação e como ela foi se transformando no decorrer dos anos para se tornar um método de busca de conhecimento utilizado por professores do Brasil e do mundo. De que modo a construção do saber se faz através do ato de pesquisar e de que forma ela pode vir contribuir com o currículo imposto pelas instituições de ensino, aliada a consolidação de uma educação não meramente tradicional e reprodutiva de conteúdo, mas sim, alicerçada na constante busca pelo saber e o gosto para que isso aconteça. A correlação capaz de ser encontrada entre o professor pesquisador e o interesse de seu aluno por assim o querer também ser, consolidando uma troca de extrema importância no ato de educar. Assim sendo, de que maneira ela se torna aplicável, e como a vimos dentro de sala de aula por intermédio da visão de docentes que trabalham dentro da área das ciências humanas e a utilizam no cotidiano educacional.

**Palavras-Chave:** Pesquisa. Educação. Metodologia. Docência.

### 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa nem sempre fez parte da metodologia utilizada pelos professores em sala de aula, com o decorrer dos anos, ganhou um espaço fundamental dentro do currículo, ou pelo menos é o que parece, cada vez mais está inserida e faz-se presente no cotidiano escolar de várias instituições de ensino por todo o nosso país e pelo mundo a fora. Ela se tornou uma ferramenta capaz de conseguir aproximar a teoria e a prática, conciliar o que se aprende em sala, com a busca por informações e conhecimentos além dela, consolidando um entendimento maior do que víamos na educação embasada na formalidade e apenas reprodução do conteúdo. O profissional que tem uma boa relação com o ato de pesquisar faz

---

<sup>118</sup> Acadêmico do 7º semestre de Ciências Humanas – Licenciatura da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). E-mail: filipegf@hotmai.com

com que suas aulas enriqueçam de uma maneira produtiva, e as mesmas se tornem um atrativo a mais na construção da aprendizagem de seus alunos.

Muitos estudiosos apontam que a pesquisa é uma das melhores maneiras já encontradas dentro da educação capaz de conseguir com que a relação prática sustente a teoria que se reproduz através do que se ensina utilizando-se dos métodos adotados desde a visão positivista de ensino. Tem a habilidade de somar com um aporte mais lúdico, amplo, aplicável e reprodutivo, já que a intenção da mesma é de fazer com que o aluno se torne um pesquisador por excelência e que transforme o que encontra, não só em saber para si, mas esse possa ser repassado para os demais. De certa forma, o ganho utilizando a pesquisa de maneira clara e objetiva, vai além do que tanto professor, quanto aluno, esperam, abre-se um leque de oportunidades e de relações de modo interdisciplinar que se for bem conduzido, com toda a certeza, se transformará em conhecimento.

Fazer com que ela se torne aliada para educar, aproximar a sua gama de possibilidades de estudo com o que já se tem a disposição nos modelos educativos das instituições de ensino, é um desafio que vem sendo aplicado diariamente, o professor molda as suas estratégias para que possa alcançar com êxito o que tem por objetivo maior, que é ver no educando o buscar informações, o querer cada vez mais ir à busca de conhecimento, reconhecer que dentro do seu trabalho a metodologia que utiliza, traz realmente o que almeja, consolidando o sucesso do seu trabalho.

## **2 DESENVOLVIMENTO**

Pensar em pesquisa primeiramente retoma ao ato de que se dará durante todo o decorrer dessas páginas, antes que mais nada, o que temos aqui é fruto do que se foi pesquisado e ousamos a dizer que basicamente tudo parte do fruto de uma investigação. Aliar esse pensamento e trazê-lo junto à educação tem um valor extremamente importante, pois toda forma de educar é pensada antes, construída previamente, pesquisada para que se logre resultado e cumpra o seu objetivo. A busca de conhecimento por intermédio dessa ferramenta cresce a cada dia e vem se tornando de grande valia para diversas áreas. O ato de pesquisar e incentivar ao aluno vai muito além dos muros escolares, se levado a sério, pode vir a se tornar um referencial ou até mesmo um achado dentro da ciência em nossos dias.

Como nos diz Wayne Booth em sua obra, *A arte da pesquisa*: Ao entrar na sala de leitura de uma biblioteca, você vê a sua volta séculos de pesquisa, o trabalho de dezenas de milhares de pesquisadores que pensaram longamente sobre incontáveis questões e problemas,

colheram informações, deram respostas e soluções e, então, compartilharam tudo isso com os outros. Professores de todos os níveis educacionais dedicam a vida à pesquisa, governam gastam bilhões nessa área, as empresas até mais. A pesquisa avança em laboratórios, em bibliotecas, nas selvas, no espaço, nos oceanos e em cavernas abaixo deles. A pesquisa e sua divulgação constituem uma indústria enorme no mundo atual.

O que se tem notado é o crescimento dessa metodologia que alcança o mundo todo, em nosso país, relacionando as instituições de ensino, é possível perceber que o currículo tem na pesquisa uma aliada para a busca de conhecimento dos alunos, esses que se sentem motivados a desenvolver trabalhos que não sejam a reprodução de conteúdo, mas o contato com o novo, o palpável, isso dá a eles, a sensação de responsabilidade por algo ter nascido, nem que seja uma simples tarefa escolar.

Demo é um grande pesquisador do meio educacional e incentivador da pesquisa aliada a construção de conhecimento, em seu livro, Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas nos traz valiosa contribuição dizendo que: Devem recuar o mero ensino, a prova reprodutiva, a condição de objeto de aprendizagem. Aos poucos, será importante introduzir a pesquisa, começando do começo. O que o aluno constrói com iniciativa própria, pesquisando em grupo e elaborando individualmente, fica para a vida, principalmente a atitude cotidiana construtiva. Neste instrumento pode-se fundar uma chance real de futuro. Desde cedo é importante fomentar o desafio da elaboração própria, em gincanas, concursos, demonstrações, feiras, mudando o enfoque do bom aluno, daquele que memoriza com facilidade e faz boas provas, para aquele que sabe pensar. Entretanto, o expediente mais estratégico é a qualidade construtiva do professor. Sem ele, de pouco adiantam edificações pomposas, equipamento utilizado, apoios sociais e institucionais. Ele é a pedra de toque da escola cidadã, da competência moderna.

De onde vem essa interação e como ela é possível é o que podemos observar com as entrevistas realizadas com os professores da rede pública de ensino, todos os entrevistados relataram a importância dessa ferramenta dentro de suas carreiras docentes e de que forma auxiliam para que se haja uma boa receptividade por meio dos alunos, muitos ainda veem na pesquisa como uma forma de apenas deixar o conteúdo de lado e fazer algo diferente em relação ao método tradicional, não dando a real importância que ela merece, a reprodução total de artigos já publicados, ou de textos que se encontram pela internet ainda é grande, isso é uma recorrente queixa dos docentes, mas não só deles.

Novamente Pedro Demo, contribui com suas palavras acerca do que vem sendo discutido, em sua obra Praticar ciência: metodologias do conhecimento científico diz que: A

tendência em usar a internet também facilita a reprodução indevida, bem representada na mania de plágio eletrônico por parte de alunos. Essa reprodução pode ser muito banal, ou desandar para o “culto do amador”, ou exagerar em virtudes de textos coletivos; mas, se bem conduzida sob a orientação de professores que sabem pesquisar, elaborar textos multimodais, e que mantêm espírito crítico adequado, tais oportunidades podem ser extremamente promissoras. Uma questão das mais relevantes refere-se às “atividades de pesquisa”, destinadas a inserir na vida do aluno o compromisso de estudar, pesquisar, elaborar, argumentar. Essas atividades devem, em termos práticos, substituir as aulas, ainda que este verbo seja impróprio. Não se trata de substituir, mas de ir além das aulas instalando ambientes de aprendizagem autopoietica, reconstrutiva, interpretativa. Pesquisa não é substituto, mas razão maior de ser da formação do aluno.

Se apoderando disso, cabe pensar onde fica o papel do professor nisso tudo, de que forma o docente pode contribuir para que a pesquisa seja realmente proveitosa, antes de tudo, o mesmo precisa ser pesquisador, ter interesse em buscar aportes, ferramentas, métodos que só venham a ganhar com o seu papel diante a sociedade, transformar os seus alunos em bons pesquisadores, de um modo ou outro, virá a refletir na comunidade como um todo.

É o que fala a obra de James McKernan, Currículo e imaginação: teoria do processo, pedagogia e pesquisa-ação: A ocupação com a tradição, a retórica e a sabedoria é a matéria-prima da maioria dos professores. Mesmo assim, se quisermos progredir em nossa compreensão sobre o relacionamento da pesquisa com nosso desenvolvimento profissional e nossa prática como professores, devemos apelar para a razão, a racionalidade e a investigação, a fim de nos engajar num debate sério sobre nosso relacionamento com uma comunidade de discurso dentro desse ambiente social. Meu principal ponto aqui é que todos os professores, qualquer que seja seu lugar no empreendimento educacional, têm oportunidade de própria prática. Além, disso, se quisermos levar a sério a ideia do ensino como profissão, então essa dimensão da pesquisa é crucial.

Muitos professores não sentem o incentivo dos órgãos superiores em educação pelo uso dessa metodologia, ainda se tem o pensamento que retirar o aluno de sala para ver um filme, ir a um museu, analisar imagens, vídeos que lhes darão suporte para construir algo maior, é estar perdendo tempo que poderia ser usado para reproduzir o conteúdo do modo tradicional, mas que para os docentes entrevistados tem grande valor e contribuição há a necessidade de consolidar o ato de pesquisar de forma alicerçada dentro das escolas e que os alunos cresçam sendo responsáveis pelo intercâmbio que se ocorre, mas sempre analisando

fielmente o que poderá vir a trazer, não se cegando em uma constante atribuição a pesquisa sem que essa seja bem trabalhada e fundamentada.

Educação baseada em evidências: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica, obra de Thomas Gary, faz referência ao que foi dito: A eficácia de qualquer ação prática geralmente depende não apenas do que é feito, mas também de como e quando se faz. As habilidades e o momento podem ser importantes. Em outras palavras, não há limitações substanciais àquilo que a pesquisa pode oferecer à formulação de políticas e à prática. Isso não significa sugerir que ela nada pode oferecer, e sim uma cautela em relação a afirmações exageradas acerca de sua contribuição.

Se parar para pensar na área das humanas, a necessidade que se faça pesquisa é constante, tanto em livros, museus, documentos, mapas, em uma gama de lugares além da escola que servem como referencial para inúmeras buscas tem se a necessidade também de saber se é possível aplica-la em sala de aula, isso é respondido nas entrevistas de forma positiva, todos os professores levam para os seus alunos a arte de pesquisar.

Mais uma vez Praticar ciência de Pedro Demo vem a calhar, dizendo que: Para o aluno, pesquisa tem caráter eminentemente pedagógico, como referência central do processo formativo. É uma das maneiras mais produtivas e convincentes de aprender bem, além de burilar a cidadania. Não se aprende escutando alguém a falar, tomando nota e fazendo prova. É função preponderante do professor inventar tais atividades de pesquisa, induzindo o aluno a pesquisar e elaborar, tendo como objetivo maior sua autonomia e autoria.

Ressaltando o que os docentes das redes públicas com os quais tivemos contato confidenciaram, é que as próprias academias são falhas na formação de um profissional bem preparado para desenvolver pesquisa, são poucos os professores que também são pesquisadores, isso faz com que tenham um distanciamento maior com essa metodologia, fator negativo junto às aulas que irão ministrar e saem perdendo frente aqueles que realmente sabem e tem gosto pela pesquisa.

Isso é uma das preocupações de James McKernan na obra Currículo e imaginação: A pesquisa deveria ser vista como a base para o ensino. Tradicionalmente, a pesquisa tem sido a salvaguarda do acadêmico que trabalha na cultura contemplativa da universidade ou na agência de pesquisa externa. A teoria amplamente reconhecida é que a universidade existe para transmitir cultura, para realizar pesquisa e para treinar novos pesquisadores. A universidade, e mais particularmente as faculdades de Educação, existem para avançar e disseminar o conhecimento e prover formação e habilidades profissionais. Esse modelo tem sido a causa principal de muita insatisfação nos últimos anos, pois os profissionais em

instituições de primeiro e segundo nível não têm sido os beneficiários gerais do conhecimento e da pesquisa em educação. Da mesma maneira que a investigação em matemática ou filosofia pode fornecer uma base para o ensino e a compreensão dessas disciplinas, a pesquisa em educação pode oferecer uma plataforma para a pedagogia e a aprendizagem sobre o ensino.

O que se vê pelas instituições de ensino ainda hoje, é aquela pesquisa encarada não de forma científica, bem orientada e aplicada mesmo se tratando de alunos que ainda não chegaram à academia, é apenas uma ferramenta atrativa para se retirar daquele modelo meramente positivista empregado ao longo dos anos, os alunos não veem ela como uma aliada ao conhecimento e que poderiam trabalhar de maneira mais prazerosa se a usassem com o real comprometimento que merece, muitos docentes fazem com que esse gosto se perca quando aceitam trabalhos que foram copiados na íntegra, ou que se está nítido o desconhecimento do aluno do que foi pesquisado.

Quando o profissional da educação começar a consolidar a pesquisa de forma que essa seja fator cotidiano em suas aulas e que possa realmente ir além dos muros da escola, que seus educandos se sintam motivados e contentes em buscar e desenvolver os seus trabalhos, nesse dia estará tendo o real objetivo que o verdadeiro ato de pesquisar possui, que é a contribuição maior alcançada pela incessante busca de conhecer e contribuir com aquilo que se encontra muitas vezes desconhecido do mundo, esquecido no tempo, algo ainda não pensado, a criação de algo que pode chamar de teu, mostra tanto ao docente quanto ao educando, a magnitude que a educação nos proporciona.

Dessa forma, nasce a convicção que sempre está se renovando o saber, o buscar, o construir, o alcançar, e que toda vez haverá na educação a nau que leva a transformação das pessoas, e que essas são e serão as responsáveis pela continuidade que se dará a humanidade, contribuindo com as suas experiências mesmo que pequenas, para o bem da sociedade como um todo.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa é uma das melhores ferramentas que o professor pode ter ao seu favor dentro da estruturação de suas aulas, com ela pode incentivar ao aluno buscar cada vez mais de maneira aplicada, interdisciplinar e abrangente, o anseio pelo conhecimento, considerando-a como aliada a sua educação. Podemos perceber que nos dias de hoje, o método da pesquisa é responsável por a interação entre a teoria repassada pelos conteúdos programáticos, com a prática que se faz extremamente necessária para que se quebre o modelo que perdura há anos

dentro das instituições educacionais de nosso país. O docente contribui quando se vê como pesquisador a ponto de influenciar aos seus educandos o gosto que se precisa ter quando sem fala em ir além dos muros da escola para obter aportes necessários para construir trabalhos relevantes na construção que se faz gradativamente do saber.

O ato de pensar o currículo incluindo a metodologia da pesquisa como um mecanismo de fomentar o conhecimento retrata a nova realidade que a educação vive, onde o papel de aluno e professor se mistura em uma constante troca e essa faz com que somente cresça o vínculo necessário para que uma boa relação se construa com o intuito de afirmar o principal objetivo que é e sempre será a obtenção do conhecimento. Entretanto, nem sempre a pesquisa é bem orientada ou aplicada de forma séria e muitos alunos apenas reproduzem o que encontram linearmente, sem pensar que se o realmente fizesse, teriam uma contribuição extremamente importante para o seu crescimento intelectual, vários docentes, não usam dessa metodologia por pensar não ser bem fundamentada.

Não basta apenas retirar o aluno de sala pensando que assim estará pesquisando, para que isso seja levado realmente a sério, tem que transformar o pensamento de muitos que veem a pesquisa como uma forma de matar aula ou de facilitar o trabalho do professor, se bem estruturada, trabalhada, será consolidado um trabalho verdadeiramente produtivo. Faz-se também a análise de que o docente necessita ser um pesquisador em constante movimento e busca de novos mecanismos de contribuir para a formação de seus alunos, quando as duas esferas trabalham de maneira conjunta e bem ordenada, os resultados sempre serão proveitosos e assim a educação sairá na frente.

#### **4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BOOTH, Wayne C. **A arte da pesquisa** / Wayne C. Booth, Gregory G. Colomb, Joseph M. Williams; tradução Henrique A. Rego Monteiro. – 2ª ed. – São Paulo : Martins Fontes, 2005. – (Ferramentas)

THOMAS, Gary. **Educação baseada em evidências: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica** / Gary Thomas, Richard Pring; Roberto Cataldo Costa. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

MCKERNAN, James. **Currículo e imaginação: teoria do processo, pedagogia e pesquisa-ação** / James McKernan; tradução Gisele Klein. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

DEMO, Pedro. 1941 – **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas** / Pedro Demo. – 7. ed. – Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2012.

\_\_\_\_\_ **Praticar ciência; Metodologias do conhecimento científico** / Pedro  
Demo. – São Paulo : Saraiva, 2011.

## O ETERNO RETORNO COMO PRINCÍPIO ÉTICO DE ACEITAÇÃO DA VIDA EM NIETZSCHE

Kelly de Fátima Castilho<sup>119</sup>

### 1.1 A doença de Sócrates e o surgimento da filosofia

No diálogo Fédon de Platão encontramos a seguinte frase que teria sido proferida por Sócrates: “Críton, devemos um galo a Asclépio”<sup>120</sup> Sócrates oferece um galo ao deus da medicina porque acredita estar sendo curado de um mal, de uma enfermidade, qual seja: a vida. Aos olhos de Nietzsche, essas palavras revelam todo o pessimismo de Sócrates e poderiam ser expressas nos seguintes termos: “viver significa estar há muito doente - eu devo um galo à Asclépio curador”<sup>121</sup>. Qual é a real abrangência desses signos e o que eles representam para a história da filosofia? Neste momento entra em cena o pensamento de Nietzsche, mais especificamente do Nietzsche fisiólogo<sup>122</sup>, que lê o caso de Sócrates como um indicativo da doença e da degeneração grega. O inventor da dialética teria inaugurado uma concepção de mundo essencialmente depreciativa e negadora a qual é preciso superar. Sócrates é um dos tipos que o autor de *Zaratustra* critica em vários momentos da obra, mas que para os fins de nosso trabalho nos deteremos na análise feita em *O Crepúsculo dos Ídolos* (O problema de Sócrates) e num aforismo da *Gaia Ciência* (Sócrates Moribundo), pois em ambos os textos encontramos uma leitura fisiológica da atitude socrática.

Sócrates, segundo Nietzsche, foi um *decadent*, alguém que negou e caluniou a vida até em seus últimos instantes. Aquela terrível e última frase pronunciada por ele momentos antes

<sup>119</sup> Mestre em filosofia pela UFSC e Professora de filosofia no IFFarroupilha-São Borja.

<sup>120</sup> PLATÃO, Fédon, col. Os Pensadores, p. 132.

<sup>121</sup> NIETZSCHE, CI, *O problema de Sócrates*, § 1, p.19. As abreviações das obras de Nietzsche estão na bibliografia.

<sup>122</sup> Nietzsche lança um olhar de fisiologista sobre a história da filosofia justamente com objetivo de indicar que é corpo quem faz filosofia e que diante de todo pensador devemos nos perguntar quem o inspira: a saúde ou a doença? A força ou fraqueza?

da morte nos indica sua posição pessimista e vingativa diante da vida. Infelizmente, diz Nietzsche, ele não foi o único: “em todos os tempos os grandes sábios sempre fizeram o mesmo juízo de valor sobre a vida: ela não vale nada...sempre e por toda a parte se escutou o mesmo tom saindo de suas bocas.”<sup>123</sup>. Essa atitude duvidosa, cansada e melancólica, unânime entre os sábios, não prova a verdade desse juízo, ela indica, antes de tudo, que há algo de doente, que a vida está em declínio e é neste sentido que a história da filosofia é também a história de um erro, é a expressão de uma doença iniciada por Sócrates.

Esses mais sábios de todos os tempos, diz Nietzsche, não passaram de *décadents*, que sequer se firmavam sobre as pernas e o fato de concordarem quanto ao valor da existência não significa que tenham razão, mas, que há um acordo fisiológico entre eles para precisarem se colocar frente à vida dessa mesma forma negativa. Sócrates e Platão sofriam da vida e souberam expressar todo seu sofrimento ao avaliarem o valor da vida. Pois, “juízos de valor sobre a vida, a favor ou contra, nunca podem ser em última instância verdadeiros: eles só possuem o valor como sintomas, eles só podem vir a ser considerados enquanto sintomas”<sup>124</sup>. E quando um filósofo vê um problema no valor da vida isso já se ergue como “...uma objeção contra ele, um ponto de interrogação quanto à sua sabedoria, uma falta de sabedoria”<sup>125</sup>.

Sócrates foi alguém que sofreu da vida e como cura ao seu sofrimento inventou a dialética. Esse homem, exagerado e caricatural, foi um *decadent*: a anarquia no interior dos seus instintos, a superfetação do lógico e a maldade de raquíptico apontam para isso. “Procuro compreender”, diz Nietzsche, “de que idiossincrasia provém essa equiparação socrática entre Razão=Virtude=Felicidade”<sup>126</sup>. Como pôde Sócrates chegar a algo tão bizarro? Certamente, essa equação coloca a racionalidade numa posição jamais ocupada antes: num altar diante do qual se apresentam os mais sublimes sacrifícios. Essa reverência, esse culto ao racional assinala uma tendência dentre os filósofos de fazer do pensamento um remédio, um ponto solar, um refúgio. Ao lançar um olhar sutil a toda espécie de filosofia Nietzsche descobre que é o sofrimento do pensador quem elabora suas ideias. Em *A Gaia Ciência* lemos: “...adivinhamos melhor os involuntários desvios, vias paralelas, pontos de repouso, pontos solares do pensamento, aos quais os pensadores que sofrem são levados e aliciados justamente por sofrerem”.

A invenção socrática é indicativo da dissolução grega: “só se escolhe a dialética,

---

<sup>123</sup> NIETZSCHE, CI, *O problema de Sócrates*, § 1, p. 19.

<sup>124</sup> NIETZSCHE, CI, *O problema de Sócrates*, § 2, p. 20.

<sup>125</sup> Idem.

<sup>126</sup> NIETZSCHE, CI, *O problema de Sócrates*, § 4, p. 22.

quando não se tem mais nenhuma saída”<sup>127</sup>. Ela só serve quando não se dispõe de nenhuma outra arma. Antes de Sócrates ela era tida como um mau costume era uma questão de decoro não lançar mão da dialética. Sócrates fez cair por terra um gosto nobre quando transformou o paladar grego em favor da dialética. Ela é uma forma de vingança, é um instrumento capaz de ridicularizar o interlocutor e deixá-lo furioso. Mas, por que ele foi levado a sério? O que fez com que esse mau gosto racionalista prevalecesse e se tornasse absoluto durante séculos? De onde surge essa vontade de verdade a qualquer preço? Essa necessidade de iluminar a vida com a luz diurna da razão e torná-la clara, conhecida e transparente? Sócrates foi grande por ter sido capaz de olhar por detrás dos atenienses nobres e perceber a degenerescência que se preparava em silêncio por toda parte. “A velha Atenas caminhava para o fim”, diz Nietzsche, “e Sócrates entendeu que todo mundo tinha necessidade dele: de sua mediação, de sua cura, de seu artifício pessoal de auto conservação”<sup>128</sup>. Percebendo a anarquia dos instintos e que a qualquer momento os impulsos se tornariam tiranos, Sócrates fez vir ao mundo algo ainda mais forte capaz de dominá-los e relegá-los a segundo plano, a saber: a razão.

Esse foi o fascínio que Sócrates produziu nos atenienses, ele se apresentou enquanto resposta, enquanto solução e cura para esse caso. Diante do risco da degeneração e da decomposição os atenienses induzidos por Sócrates fazem da razão um tirano que reina de modo absoluto. A racionalidade foi descoberta como salvadora - como o último remédio capaz de impedir o fim. A situação era desesperadora: ou perecer, ou ser absurdamente racional. Portanto, o racionalismo socrático surge enquanto necessidade e não como uma escolha livre, não havia alternativa.

Assim, conclui Nietzsche: “o moralismo dos filósofos desde Platão está condicionado patologicamente; do mesmo modo que a sua avaliação da dialética”<sup>129</sup>. Acreditar que a razão é capaz de livrar o grego da decadência é um erro no qual Sócrates e seus seguidores caíram. E foi desse erro, dessa doença e dessa forma corrompida de conceber a vida que nasceu a filosofia.

A razão é superior aos instintos. Essa é a ideia que está na base de todo desenvolvimento filosófico posterior; é sobre esse solo inquestionável e inabalável da razão que se ergue o edifício conceitual metafísico; dentre os pensadores jamais houve dúvida acerca dessa proposição. A tarefa de Nietzsche consiste em indicar o mal entendido com base no qual repousam as diversas concepções filosóficas. A razão não é um remédio, pois ela

---

<sup>127</sup> NIETZSCHE, CI, *O problema de Sócrates*, 6, p. 22.

<sup>128</sup> NIETZSCHE, CI, *O problema de Sócrates*, § 9, p. 24.

<sup>129</sup> NIETZSCHE, CI, *O problema de Sócrates*, 10, p. 25.

própria é uma outra doença: é algo doentio que nega, falsifica e desmerece a vida. “A luz diurna mais cintilante, a racionalidade a qualquer preço, a vida luminosa, fria, precavida, consciente, sem instinto, em contraposição aos instintos não se mostrou efetivamente senão como uma doença, como outra doença”<sup>130</sup>. Combater os instintos é indicativo de decadência, de fraqueza, degeneração, pois “enquanto a vida está em ascensão, a felicidade é igual aos instintos”.<sup>131</sup>

Diante da morte Sócrates reconhece que não foi nenhum médico, pois “apenas a morte é aqui a médica”: só a morte pode curar o mal da vida. Sócrates sofreu da vida e vingou-se disso com a afirmação: “a vida é uma doença”. Será possível? Pergunta Nietzsche, “um homem como ele, que viveu jovialmente e como um soldado à vista de todos - era um pessimista?”<sup>132</sup> E Nietzsche conclui: “o próprio Sócrates só estava há muito doente”<sup>133</sup>.

E foi dessa doença que surgiu a metafísica, essa visão de mundo, cuja característica principal é a afirmação incondicional da racionalidade e do conhecimento enquanto um Bem supremo. Com Sócrates tem início a crença de que a razão não apenas pode conhecer o ser, mas também corrigi-lo, moldá-lo.

## 1.2 A relação entre filosofia, saúde e doença e negação da vida

Qual a relação entre a filosofia e a doença de Nietzsche? Os sofrimentos que acompanharam o filósofo por aproximadamente quinze anos tiveram papel decisivo na sua produção filosófica? Ao que tudo indica a resposta é afirmativa e o próprio Nietzsche corrobora com essa ideia quando afirma a sua gratidão aos períodos de maior debilidade física:

De tais abismos, de tal severa enfermidade, também da enfermidade da grave suspeita voltamos *renascidos*, de pele mudada, mais suscetíveis, mais maldosos, com gosto mais sutil para a alegria, com língua mais delicada para todas as coisas boas, com sentidos mais risonhos, com uma segunda, mais perigosa inocência na alegria, ao mesmo tempo mais infantis e cem vezes mais refinados do que jamais fomos antes.<sup>134</sup>

Aos olhos do filósofo, a doença aparece não apenas como algo inerente à própria vida, mas também como uma coisa da qual não se pode prescindir. O que há de mais curioso

---

<sup>130</sup> NIETZSCHE, CI, *O problema de Sócrates*, 11, p.26.

<sup>131</sup> Idem.

<sup>132</sup> NIETZSCHE, GC, § 340.

<sup>133</sup> NIETZSCHE, CI, *O problema de Sócrates*, § 12, p. 26.

<sup>134</sup> NIETZSCHE, GC, § 4, p. 14.

na posição de Nietzsche é que ele não se considera um doente, embora jamais negue sua fragilidade física. “Falta-me qualquer traço doentio; mesmo em tempo de severa doença não me tornei doente; em vão procura-se em meu ser um traço de fanatismo”<sup>135</sup>. A doença à qual o filósofo se refere nessa passagem é a metafísica. Ao contrário de Sócrates, Nietzsche não é um pensador doente: sua filosofia não provém da doença ou da fraqueza, mas sim de uma afirmação incondicional da vida, da qual só seria capaz um ser sadio.

A filosofia, para Nietzsche, não está separada da vida, pelo contrário, é um indicativo do tipo fisiológico do pensador, ela aponta para a doença ou para a saúde do filósofo: em alguns são as deficiências que filosofam, em outros as riquezas e forças. Por se considerar um mestre na arte de analisar os sinais de ascensão e declínio, Nietzsche faz uma leitura da história da filosofia a partir da óptica fisiológica de modo que as ideias aparecem enquanto sintomas do corpo. Os filósofos doentes tomam a sua filosofia como remédio, ao passo que para os sadios ela é apenas um luxo. “Mas naquele outro caso, mais frequente, em que as crises fazem filosofia, como em todos os pensadores doentes - e talvez os pensadores doentes predominem na história da filosofia -: que virá a ser do pensamento mesmo que é submetido à pressão da doença? ”<sup>136</sup>. Que tipo de filosofia poderá surgir da moléstia e da fraqueza do pensador? De que modo se colocará diante da vida aquele que sofre e é atormentado pela doença? Será uma filosofia da altivez, do orgulho e do amor-próprio ou do recuo, do medo e da covardia frente à realidade? Olhando sutilmente para todo o filosofar que houve até agora Nietzsche percebe que o corpo doente arrasta o espírito para “sol, sossego, brandura, paciência, remédio, bálsamo em todo e qualquer sentido”<sup>137</sup>. A fim de suportar sua aflição o pensador inventa o seu próprio remédio, sua redenção, seu bálsamo.

Toda a filosofia que põe a paz acima da guerra, toda ética que apreende negativamente o conceito de felicidade, toda metafísica e física que conhece um *finale*, um estado final de qualquer espécie, todo o anseio predominantemente estético ou religioso por um Além, Ao-lado, Acima, Fora, permitem perguntar se não foi a doença que inspirou o filósofo.<sup>138</sup>

Para Nietzsche, toda filosofia pode ser reduzida a uma interpretação ou má compreensão do corpo, visto que as necessidades fisiológicas se disfarçam com o manto da objetividade e da espiritualidade. “Por trás dos supremos juízos de valor que até hoje guiaram a história do pensamento se escondem más compreensões da constituição física, seja de

<sup>135</sup> NIETZSCHE, EH, II, § 10, p. 50.

<sup>136</sup> NIETZSCHE, GC, *Prólogo*, § 2, p. 11.

<sup>137</sup> Idem.

<sup>138</sup> Idem.

indivíduos, seja classes ou raças inteiras. ”<sup>139</sup> Daí surge o falsificar, o denegrir, o dizer Não à efetividade, as insânias da metafísica e os seus juízos de valor sobre a vida. Tudo isso deve ser considerado sintomas de determinados corpos: “do seu êxito ou fracasso, de sua plenitude, potência, soberania na história, ou então de suas inibições, fadigas, pobreza, de seu pressentimento do fim, sua vontade de fim”<sup>140</sup>.

Nietzsche acredita que a ousadia de levar ao cúmulo sua suspeita permitirá a um médico filosófico a seguinte afirmação: “em todo o filosofar, até o momento, a questão não foi absolutamente a ‘verdade’, mas algo diferente, como saúde, futuro, poder, crescimento, vida”.<sup>141</sup> A busca da verdade foi apenas um pretexto para que exigências fisiológicas fizessem filosofia. Essa ideia certamente se choca com a concepção de que o conhecimento é algo puro, objetivo e sem interesse.

Embora muito doente e acometido de dores insuportáveis, o autor de Zarathustra jamais nega os benefícios da sua enfermidade e as vantagens que ela lhe proporciona em relação aos chamados “robustos do espírito”. Aos olhos de Nietzsche, o filósofo não faz outra coisa a não ser transpor o seu estado físico para uma forma espiritual. E é justamente isso que define a filosofia, ela é esta arte da transfiguração, assim, “um filósofo que percorreu muitas saúdes e sempre as torna a percorrer passou igualmente por outras tantas filosofias”.<sup>142</sup>

Filosofia é vivência e deve ser escrita com sangue, amor, coração, paixão, tormento e fatalidade: vida e filosofia se confundem, elas são a mesma coisa. Durante toda sua produção filosófica Nietzsche jamais abandona essa ideia e, visando isso, adverte o leitor para a impossibilidade de se familiarizar com a vivência dos outros, com o sangue dos outros. Ler um texto é entrar em contato com o sangue alheio, com a dor e com o sofrimento daquele que escreve. A compreensão também requer sangue e ouvidos para a lamúria do escritor, é preciso estar à altura do escrito. “Quem sabe respirar o ar dos meus escritos sabe que é um ar das alturas, um ar *forte*. É preciso ser feito para ele, senão há o perigo nada pequeno de se resfriar.”<sup>143</sup> Essa é a exigência de Nietzsche para com seus leitores e, ao que se refere a Zarathustra ele afirma: “para compreender um pouco que seja do meu Zarathustra, é necessário talvez estar em condição semelhante à minha - com um pé *além* da vida”<sup>144</sup>

A grande dor traz consigo a grande suspeita: se receia de tudo o que até então foi

---

<sup>139</sup> NIETZSCHE, GC, *Prólogo*, § 2, p. 12.

<sup>140</sup> NIETZSCHE, GC, *Prólogo*, § 2, p. 12.

<sup>141</sup> *Idem*.

<sup>142</sup> NIETZSCHE, GC, *Prólogo*, § 3, p. 12.

<sup>143</sup> NIETZSCHE, EH, *Prólogo*, § 2, p. 18.

<sup>144</sup> NIETZSCHE, EH, *Por que sou tão sábio*, § 3, p. 27.

tido como sagrado. “A confiança na vida se foi; a vida mesma tornou-se um problema”<sup>145</sup>. Isso não significa, diz Nietzsche, que não se ame mais a vida, é apenas um amor diferente: o amor a uma mulher da qual se dúvida. É um amor que se mistura com a aflição de tudo o que é problemático, perigoso e incerto, é uma nova espécie de felicidade.

Após esses períodos de severa enfermidade o convalescente passa a gozar de uma nova felicidade e sutíliza no gosto da qual só ele é capaz. A vida que vinga, o homem que de tais abismos e precipícios volta renascido faz bem aos nossos sentidos, diz Nietzsche, “ele é talhado em madeira dura, delicada e cheirosa ao mesmo tempo”<sup>146</sup>, repugnando a fruição grosseira dos homens cultos que a todo custo querem sentir “prazeres espirituais”. Nietzsche reconhece que depois de longo tempo de doença descobriu a vida e a si mesmo novamente, “saboreei”, diz ele, “todas as coisas boas e mesmo pequenas coisas, como outros não as teriam sabido saborear - fiz da minha vontade de saúde, de vida, a minha filosofia”<sup>147</sup>. Daí provém a extrema gratidão de Nietzsche para com sua doença, pois se a sua filosofia reflete um dizer Sim incondicional à vida isso se deve à uma debilidade física constante que não lhe permite uma concepção pessimista, quanto a isso lemos em *Ecce Homo*: “foi durante os anos de minha menor vitalidade que deixei de ser um pessimista: o instinto de auto-restabelecimento proibiu-me uma filosofia da pobreza e do desânimo”<sup>148</sup>.

Embora dono de uma saúde extremamente frágil Nietzsche foi um filósofo sadio, sua filosofia é o resultado de um dizer Sim, de um amor ao destino, ao necessário, o desejo de não ver nada diferente, de não ser diferente. Isso certamente o distingue daqueles “robustos do espírito”, que não suportando o caráter transitório do vir-a-ser, postularam outro mundo mais perfeito que esse e outra vida melhor que essa. “Sem considerar que sou um *décadent* sou também o seu oposto. Minha prova para isso”, diz ele, “é, entre outras, que instintivamente sempre escolhi os remédios certos contra os estados ruins: enquanto o *décadent* em si sempre escolhe os meios que o prejudicam.”<sup>149</sup> Em Nietzsche foi sempre a saúde que fez filosofia, a vontade de vida, a força: ele se apropria da doença para torná-la saúde, ao passo que toda história da filosofia desde Sócrates foi a expressão da mais terrível forma de enfermidade. Durante séculos os pensadores deixaram a doença guiar suas ideias e concepções, resultando daí o ódio e a vontade de vingança contra a vida, a vontade de negar, de dizer Não a tudo o que é terreno, transitório. Provém daí o imperioso juízo de valor sobre a existência: a vida não

---

<sup>145</sup> Idem.

<sup>146</sup> NIETZSCHE, EH, *Por que sou tão sábio*, § 2, p. 25.

<sup>147</sup> Idem.

<sup>148</sup> NIETZSCHE, EH, I, § 2, p. 25.

<sup>149</sup> NIETZSCHE, EH, I, §2, p. 25.

vale nada!

### 1.3 O eterno retorno do mesmo como a máxima aquiescência da vida

Mas, afinal em que consiste o pensamento do eterno retorno e o que leva Nietzsche a formulá-lo? No § 341 da *Gaia Ciência* o filósofo nos apresenta pela primeira vez essa ideia como um desafio, aí lemos:

E se um dia, ou uma noite, um demônio lhe aparecesse furtivamente em sua mais desolada solidão e dissesse: ‘esta vida, como você a está vivendo e já viveu, você terá de viver mais uma vez e por incontáveis vezes; e nada haverá de novo nela, mas cada dor e cada prazer e cada suspiro e pensamento, e tudo o que é infelizmente grande e pequeno em sua vida, terão de lhe suceder novamente, tudo na mesma sequência e ordem – e assim também esse instante e eu mesmo. A perene ampulheta do existir será sempre virada novamente - e você com ela, partícula de poeira!’<sup>150</sup>

Como vemos o filósofo nos apresenta seu pensamento de forma hipotética e é assim que ele aparece também em *Para Além de Bem e Mal* no § 56. Nesse aforismo o eterno retorno se coloca enquanto um ideal contrário ao ideal pessimista que prevaleceu até então. Contra a negação da vida está “o ideal do homem mais exuberante, mais vivo e mais afirmador do mundo, que não só aprendeu a se resignar e suportar tudo o que existiu e é, mas deseja tê-lo novamente, *tal como existiu e é*, por toda a eternidade, gritando incessantemente ‘*da capo*’ [do início], não apenas para si mesmo, mas para a peça e o espetáculo inteiro...”<sup>151</sup>

Segundo Roberto Machado, o que importa são os efeitos que a ideia da eterna repetição da vida tem sobre a vontade humana. Afirmar o eterno retorno é desejar que toda a realidade ocorra novamente, é eternizar o instante, o momento, o aqui e agora. Não é por acaso que na obra publicada esse pensamento aparece como prova, como teste e desafio ao homem. Para o autor, não interessa saber se efetivamente as coisas retornam, o que importa, diz ele, “é viver como se cada instante da vida fosse retornar eternamente. Querer a eternização do instante vivido, pela afirmação do seu retorno, é amar a vida com o máximo de intensidade.”<sup>152</sup> O autor enfatiza o aspecto ético da doutrina do eterno retorno, segundo ele, o próprio Nietzsche teria dado indicações nesse sentido quando em *Ecce Homo* afirma que a ideia básica e fundamental da sua doutrina encontra-se no § 341 da *Gaia Ciência*. Formulado

<sup>150</sup> NIETZSCHE, GC, §341, p. 230.

<sup>151</sup> NIETZSCHE, BM, §56, p.54.

<sup>152</sup> MACHADO, R. *Zarathustra tragédia nietzschiana*. p 142.

sob a forma de uma hipótese o eterno retorno aparece enquanto uma sugestão ética: como agiríamos se soubéssemos que tudo irá retornar infinitamente?

Se esse pensamento tomasse conta de você, tal como você é, ele o transformaria e o esmagaria talvez; a questão em tudo e em cada coisa, ‘você quer isso mais uma vez e por incontáveis vezes?’, pesaria sobre você os seus atos como o maior dos pesos! Ou o quanto você teria de estar bem consigo mesmo e com a vida, para não desejar nada além dessa última, eterna confirmação e chancela?<sup>153</sup>

Sem dúvidas a mera suposição do eterno retorno tem grande poder sobre nosso agir e pensar e não é por acaso que Nietzsche vem nos desafiar com essa doutrina, pois ela representa uma revanche, uma afronta à concepção metafísica. Entendo o eterno retorno como o acabamento da crítica nietzschiana à metafísica e uma alternativa ao dualismo presente nessa concepção. Todo edifício conceitual milenarmente construído desmorona - cai por terra - com a ideia de que tudo, absolutamente tudo vai retornar eternamente.

É importante salientar que Nietzsche sempre se considerou um pensador sadio e afirmativo e assim o processo de desconstrução da metafísica elaborado por ele, deve ser visto como pressuposto fundamental para chegar ao eterno retorno. Somente depois de não acreditarmos mais em Deus e no Além, no sujeito enquanto causa das ações, no mundo ordenado e matematicamente explicável, enfim, quando abirmos mão de um substrato último, só aí estaremos à altura do eterno retorno. É preciso transpor até o último abismo, é preciso ser o Além-do-homem - superar o niilismo que a morte de Deus causou e entender a ausência de valores como uma liberdade de criar e não como um “tudo é permitido”.

Como suportar o eterno retorno? Como carregar o peso do eternamente sem sentido? Uma das indicações de Nietzsche é a transvaloração de todos os valores. Não mais a alegria na certeza, no conhecimento puro, objetivo desinteressado, na verdade oculta por trás das coisas, mas alegria na incerteza, no imprevisível, no estrangeiro. Substituir a crença na causalidade pela noção de criação permanente, na qual o próprio conhecimento não é nada de imaculado, puro, mas a eterna criação, interesse e perspectiva. A vida deve ser vista como um por fazer mergulhado na fugacidade e na efemeridade de todas as coisas, de todos os gestos e ações, que sem sentido, sem coerência lógica e sem finalidade, se repetirá eternamente. Diante dessa ideia atroz o que nos resta senão amar nosso destino, dizer a ele o grande Sim. Amá-lo na sua incompletude, no seu por fazer, na sua leveza? É o que nos aconselha Nietzsche:

Minha fórmula para a grandeza no homem é o *amor fati*, não querer nada de outro

<sup>153</sup> NIETZSCHE, GC, §341, p. 230.

modo, nem para diante, nem para trás, nem em toda eternidade. Não meramente suportar o necessário, e menos ainda dissimulá-lo – todo idealismo é mendacidade diante do necessário -, mas amá-lo<sup>154</sup>

Certamente a doutrina Nietzscheana do eterno retorno lança uma nova luz sobre todas as coisas, ela abarca a totalidade do ente, mudando o peso de todas as coisas. Não é apenas uma ideia abstrata ou intelectual, mas exige de nós uma experiência radical do pensar que mudará nossa postura diante da vida e do mundo. Essa nova compreensão faz cair por terra as antigas dicotomias da metafísica e anuncia o grande meio dia da humanidade – onde mundo verdadeiro e mundo aparente são suprimidos. O homem deixa de ser o sujeito do conhecimento para se identificar com o próprio mundo, partilhando o destino de todas as coisas. Não há mais uma teleologia objetiva governando a existência, sequer recompensas e punições futuras – o que há é o instante e é ele que deve ser amado e afirmado.

Zaratustra é aquele que tem a mais terrível percepção da realidade e não encontra nisso objeção contra a eterna repetição da vida, ao contrário, encontra motivos para dizer a ela o grande Sim, diz Amém a todas as coisas, sem querer vingança, sem ressentimentos contra o tempo, ele vê “antes uma razão a mais para *ser ele mesmo* o eterno Sim a todas as coisas, ‘o imenso ilimitado Sim e Amém’ ...’A todos os abismos levo a benção do meu Sim’...*mas esta é a idéia do Dionísio mais uma vez.*<sup>155</sup>

Zaratustra com seus pés de bailarino não vem pregar a vida após a morte, tampouco outro mundo no qual possamos ser felizes, mas vem afirmar a eternidade desse instante aqui e agora. “O dizer sim à vida mesma ainda em seus problemas mais estranhos e mais duros; a vontade de vida, tornando-se alegre de sua própria inesgotabilidade em meio ao sacrifício de seus tipos mais elevados – isto chamei de dionisíaco”<sup>156</sup> Dizer um sim dionisíaco à vida, essa é a exigência de Nietzsche, ele quer de nós a prova da mais alta aceitação.

Interessante notar que a aceitação do destino não é uma aceitação passiva, de quem não consegue reagir ou criar, mas sim de uma vontade afirmativa de poder. Atitude de um homem consciente de que um ato leviano ou mesquinho pode comprometer toda a eternidade. Assim, o além-do-homem é aquele que “antecede com palavras de ouro os seus atos”. É aquele que sabe viver a vida como obra e tarefa de solidão, que compreende o seu destino como um caminho a ser construído e não como o caminho já prescrito, feito, acabado. Ele sabe o que é vizinhar com os abismos e derrotá-los, sabe viver em meio à duras verdades.

<sup>154</sup> NIETZSCHE, EH, II, §10, p. 51.

<sup>155</sup> NIETZSCHE, EH, ZA, § 6, p. 90.

<sup>156</sup> NIETZSCHE, CI, P.132/133.

Ver o mundo sob a óptica do eterno retorno abre espaço para vivermos de outro modo. Assim como o cristianismo e o platonismo envenenaram as fontes da vida, porque visavam um lugar melhor, viver como se tudo fosse retornar eternamente é a máxima aceitação desta vida e deste mundo e com tal concepção Nietzsche quer reconciliar o homem com a vida, quer fazê-lo aceitar a finitude e a falta de sentido sem ressentimento, sem culpa. Quer que nos entreguemos a vida como espontaneidade e amor.

## **BIBLIOGRAFIA**

### **Abreviações das obras de Nietzsche**

GC – A Gaia Ciência.

ZA- Assim Falou Zaratustra.

BM- Além do Bem e do Mal.

CI- Crepúsculo dos Ídolos.

EH- Ecce Homo.

NIETZSCHE, F. W **A gaia ciência**. Tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza, São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_ **Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro**. Tradução, notas e prefácio Paulo César de Souza, São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

\_\_\_\_\_ **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. Tradução Mario da Silva. 14ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

\_\_\_\_\_ **Crepúsculo dos Ídolos, ou, como filosofar com o martelo**. Tradução Marco Antônio Casa Nova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

\_\_\_\_\_ **Ecce Homo: como alguém se torna o que é**. Tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza, São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MACHADO, R. **Zaratustra tragédia nietzschiana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1997



## PROGRAMA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NA PERSPECTIVA DO CONTO FILOSÓFICO DE MATTHEW LIPMAN<sup>157</sup>

Carla Renata Santos Silva<sup>158</sup>

Susana Cesco<sup>159</sup>

### RESUMO

Artigo apresentado à disciplina de Teoria das Ciências Humanas VI, analisando a utilização do conto filosófico “Issao e Guga: Maravilhando-se com o Mundo” de Matthew Lipman, para introduzir Filosofia nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Foi apresentado o programa proposto por Lipman por meio do trecho do conto direcionado para crianças que trata sobre a percepção e processos do conhecimento, como uma proposta de desenvolver as habilidades básicas do pensamento. Tratou-se de uma pesquisa bibliográfica qualitativa descritiva, que servirá de material de apoio para a construção do Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Ciências Humanas da Unipampa São Borja. Ressalta-se que o estudo da Filosofia nas séries iniciais do Ensino Fundamental, possibilita o enriquecimento da prática educativa para o pensar crítico-reflexivo, o que possibilita ao professor o desprendimento das ações tradicionais conteudistas, fazendo-o repensar novas formas de realizar sua prática pedagógica, além de proporcionar meios para uma educação mais efetiva, que pode colocar o aluno em sintonia com o mundo a sua volta.

**Palavras-Chave:** Conto. Filosofia. Programa. Conhecimento. Criança.

---

157 Esboço de artigo apresentado à disciplina de Teoria das Ciências Humanas VI, como requisito parcial para aprovação na disciplina.

158 Acadêmica do VI Semestre do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas da Unipampa – Campus São Borja.

159 Professora da disciplina de Teoria das Ciências Humanas VI.

## 1 INTRODUÇÃO

O artigo apresenta uma breve análise da utilização do conto filosófico “Issao e Guga: Maravilhando-se com o Mundo” de Matthew Lipman, escrito para ser trabalhado na introdução à Filosofia com alunos com idade entre 8 e 9 anos. O conto é composto de uma introdução e dez capítulos e possui conteúdo para ser utilizado em atividades por até dois anos, isto é, para o 2º e o 3º ano do Ensino Fundamental.

Matthew Lipman, educador e filósofo norte-americano, na década de 1960, propôs uma nova forma de instigar o raciocínio de seus alunos, que estavam demonstrando pouco interesse em pensar o que estavam aprendendo. Elaborou um programa de ensino que tem por base tentar dar novo sentido aos conceitos de filosofia, educação e criança, chamado “Filosofia para Crianças”.

O conto faz parte do programa de ensino de filosofia para o Ensino Fundamental, e traz um elenco de contos ou novelas filosóficas, direcionadas a cada faixa etária do Ensino Fundamental, onde são discutidos temas variados que instigam as crianças a filosofar sobre os aspectos e sua percepção desses aspectos do mundo a sua volta, conforme sua idade.

O foco do estudo da novela apresentada é a preocupação com a percepção e processos do conhecimento, com uma proposta de desenvolver as habilidades básicas do pensamento nesta faixa etária. São abordadas no texto, de forma leve e divertidas, a linguagem, teoria do conhecimento, ontologia, ética e estética, com a temática dos animais, da realidade, natureza, água, ecologia, poluição, guerras, trabalho, brincadeiras, verdade, beleza, sentidos, amizade, entre outros.

A escolha do tema foi com o propósito de buscar conhecer a metodologia de Lipman e compreender o programa de Filosofia para crianças, que também motivou a pesquisa bibliográfica, que irá proporcionar o conhecimento acerca dos métodos que vem sendo usados nas escolas que adotaram o programa, além de promover a análise de como os alunos vêm percebendo esse processo.

Trabalhar o estudo filosófico com crianças baseando-se na metodologia proposta por Lipman é uma nova forma de educar a criança de maneira ampla e dinâmica, trazendo para dentro da sala de aula, questões de seu cotidiano que causam dúvidas e os fazem buscar compreender o espaço a sua volta. Por esse motivo, analisar o conto “Issao e Guga: Maravilhando-se com o Mundo” pode proporcionar enriquecimento do conhecimento acadêmico e uma boa preparação do futuro professor de Filosofia.

## 2 O PROGRAMA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS DE MATTHEW LIPMAN

Para compreender o programa de ensino de Filosofia para Crianças, elaborado por Lipman, importa dissertar sobre o documento da UNESCO, “Filosofia, uma Escola da Liberdade” que versa sobre exemplos de associações de professores que buscam o fim do corte de tempo das aulas de filosofia, discutindo o ensino de ética em seu país, e propondo reformas curriculares.

Observa-se a ampla dificuldade em manter a importância do ensino de Filosofia aceso dentro da comunidade escolar no Ensino Médio, tendo sido deixada de lado em muitos momentos, abarcando disciplinas que devem existir independentes da Filosofia. Se há essa dificuldade no ensino médio, é provável que seja resultado de um “conceito de ensino concebido para persuadir – uma educação servindo como vetor de ideias-chave supondo dos estudantes absorvê-las de forma não crítica” (UNESCO, 2007).

Isso remete ao pensamento de educar para não pensar, apenas para aprender algo que possa vir a ser ocupado futuramente. Mas e como ficaria o desenvolvimento intelectual pleno dessas pessoas? Por isso a Unesco elaborou o documento supramencionado, e buscou junto aos professores de Filosofia, uma boa alternativa para alertar para a importância da Filosofia.

Nesse sentido, alerta-se também para o ensino de Filosofia na infância, que é um momento em que o ser humano está se desenvolvendo em grande velocidade, captando tudo a sua volta, aprendendo com seu mundo e com suas experiências. Mathew Lipman se diz incomodado com o modo como os filósofos haviam deixado de lado o desenvolvimento infantil, considerando essa uma forma insensível e injusta de permanecer no comodismo do ensino aos jovens adolescentes (KOHAN, 1998). Por esse motivo, iniciou a criação de um programa que introduz filosofia efetivamente na vida das crianças em idade escolar.

Aventurou-se na elaboração da proposta que resultou na “Educação para o pensar” e criou ferramentas que proporcionam o ensino da Filosofia já nas séries iniciais do Ensino Fundamental, por meio de contos filosóficos, que levam as crianças refletir sobre sua realidade e o mundo a sua volta. Ao se trazer novamente a visão de uma escola para a liberdade, da UNESCO, a Filosofia pode ser percebida como um processo educacional de libertação do aluno (KOHAN, 1998), já que significa ensinar a criança a pensar livremente, tirar suas próprias conclusões e analisar por si mesma o certo e o errado de cada situação.

Elias (2005) ressalta que é necessário ampliar a compreensão em relação aos aspectos envolvidos no processo educacional infantil, e diz que tornar a sala de aula um ambiente significativo que beneficie o desenvolvimento cognitivo da criança, por meio da mediação do

professor, deve ser objeto de incansável empenho, visto que ensinar as crianças a filosofar, pode ser o início de uma nova forma de educar.

No final da década de 1960, Lipman realizou um experimento ao escrever uma história para crianças que tinha problemas filosóficos em seu contexto, levando seus alunos a terem uma visão compartilhada de temas antes não descritos em sala de aula com alunos tão pequenos. O objetivo da leitura desses textos é o de provocar perguntas sobre temas de interesse das crianças, que são acolhidas pelo professor como o ponto de partida para filosofar.

Para Lipman (1990) a filosofia inicia no momento em que é possível discutir a linguagem que é utilizada para discutir o mundo a sua volta. Nessa visão, desenvolver uma ideia de filosofia para crianças leva o filósofo a criar a chamada Pedagogia da Comunidade de Investigação, com uma visão de que a sala de aula tradicional deve se transformar em um local para pesquisa e investigação de crianças em idade escolar.

As crianças deveriam adquirir prática em discutir os conceitos que elas considerassem importantes. Fazer com que discutam assuntos que lhes são indiferentes priva-as dos prazeres intrínsecos de se tornarem educadas e abastece a sociedade com futuros cidadãos que nem discutem o que lhes interessa nem se interessam pelo que discutem (LIPMAN *et. al.*, 2001, p. 31).

A partir disso, observa-se que a intenção de Lipman deixa claro que o bom desempenho escolar e o interesse da criança pela escola está intimamente ligado ao significado das experiências vivenciadas por elas nesse ambiente, em especial, dentro da sala de aula. Então, quanto mais interessante a experiência, mais a criança poderá ter sucesso em suas tarefas escolares, e de acordo com o filósofo, para que os alunos consigam aprender o significado das coisas, eles precisam pensar habilidosamente sobre a existências delas (LIPMAN *et. al.*, 2001).

Ressalta-se que o diálogo filosófico é visto pelo estudioso como a pedagogia do pensar bem. Assim, a criança aprende a pensar de forma crítica e criativa, além de ter acesso a conceitos de ética e política, podendo fazer uso dessas ferramentas também ao formular uma questão ou um pensamento sobre determinado tema. Nessa prática filosófica as crianças conseguem formular atitudes democráticas, tornando-se cidadãos críticos, reflexivos e participantes de todos os processos que fazem parte de suas vidas (KOHAN, 1998).

Lipman propôs a filosofia para crianças por meio da lógica formal de contos (ou novelas) que buscam desenvolver na criança o pensamento crítico, fazendo com que a criança aprenda a comprovar seus argumentos. Essa perspectiva trouxe a necessidade de pesquisar um

conto que pudesse ser analisado a fim de comprovar que é possível filosofar em salas de aula do Ensino Fundamental Básico.

Por isso, filosofar na sala de aula de uma escola de educação básica, com crianças em idades entre 7 e 11 anos, pode ser vista como uma forma de capacitar esses alunos para o debate. Elias (2005) afirma que tal ação pode levar os alunos a aprender a confrontar ideias, questionar o não conformismo diante dos fatos apresentados.

Nesse contexto, é possível então ensinar, por exemplo, os alunos a dizer não já nas séries iniciais. E ao dizer esse “não”, explicar por que não é não. Isso faz com que seja exigida a participação no processo de criação de si mesmo, relacionando-se consigo mesmo e com os outros de forma mais crítica e reflexiva. Ao ensinar o aluno a filosofar nessa idade, proporciona-se a instrumentalização para a crítica e amplia-se o universo experimental do aluno, e conseqüentemente, sua visão de mundo.

Para a realização do estudo sobre o programa de Filosofia para Crianças, mais precisamente, a forma como são utilizados os contos filosóficos para introduzir Filosofia nas séries iniciais do Ensino Fundamental, importa observar que se deve objetivar o desenvolvimento das habilidades cognitivas, através de temas acessíveis para as crianças, conforme sua idade e etapa escolar. Trata-se de um programa pedagógico, que tem por finalidade desenvolver as capacidades de raciocínio e do pensamento em geral, assim como a verbalização do pensamento, entre outros aspectos (LIPMAN, 1990).

Para essa análise, apresentamos um trecho do conto Issao e Guga: Maravilhando-se com o Mundo, onde o diálogo sobre a existência ou não das coisas permeia o pensar filosófico das crianças, com o objetivo de proporcionar seu uso em sala de aula, trazendo o cenário para a realidade dos alunos.

## **2.1 Issao e Guga: Maravilhando-se com o Mundo**

O trecho que motivou o interesse pela proposta deste artigo está descrito a seguir, e é um momento em que se percebe a forma como as crianças apresentam, entre si, o questionamento e a busca por respostas, acerca do que acontece quando não estamos mais vendo determinado objeto, situação ou vivenciando um momento.

Tal momento permitiu a reflexão sobre o questionamento e a faixa etária de cada um dos envolvidos no conto, e também a faixa etária àqueles aos quais o conto é dirigido, no caso, de 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental. Os personagens contam sobre suas férias inesquecíveis, que viveram juntos, quando Issao visita a fazenda de seus avós e torna-se

amigo de Guga, que mora com sua família ali perto.

Na história, o avô de Issao, um marinheiro aposentado, conta sobre um encontro que teve com uma baleia, acrescentando que gostaria de visitar um lugar onde pudesse, novamente, observar as baleias, e ao ouvi-lo, Issao o convence a fazer a viagem levando a família de Guga junto. Fica visível que Issao e Guga demonstram muito interesse pelos animais, pela noção de espaço e tempo e aspectos da natureza, o que faz do conto uma introdução ideal para a investigação sobre as relações entre o mundo, a linguagem e as diversas formas de percebê-lo.

Questões sobre conhecimento humano, ecologia, beleza, real e verdade são temáticas que permitem às crianças o contato com o surpreendente, que pode originar o ato de filosofar, e por esse motivo, Lipman nomina sua novela como “Maravilhando-se com o Mundo”, permitindo aos alunos um vislumbre do que virá já no título do livro. O texto completo possui introdução e mais dez capítulos. É previsto para ser desenvolvido durante dois anos.

(...)

Perto da mesa onde estávamos sentados tinha um porta-guarda-chuvas. Ele tinha uma placa que dizia: “Olhe seu guarda-chuva”. O porta-guarda-chuvas estava vazio, porque o dia estava bonito.

Como a placa estava me incomodando, falei:

Vô, por que está escrito “Olhe o seu guarda-chuva”?

Porque ele pode desaparecer.

Por isso eu acho que tem coisas no mundo que desaparecem se a gente não ficar olhando. Isso não é esquisito?

Satie me chama da cozinha e interrompe os meus pensamentos. Me levanto da cadeira perto da janela, onde eu estava sentado de pernas cruzadas, e começo a correr pela sala. Mas tropeço no tapete e esbarro numa das plantas da vovó. Satie entra, vê a sujeira e fala:

Vou pegar a vassoura.

Satie vai até o armário, mas a vassoura não está lá.

Não entendo. Ela sempre está aqui. Onde será que ela está? Não pode ter simplesmente desaparecido.

Ou será que pode? E aqueles guarda-chuvas? E se vassouras são do mesmo jeito e só ficam no lugar enquanto tem alguém olhando? Conto pra Satie o que estou pensando.

Ah, não faz diferença se tem alguém olhando ou não. A vassoura não pode sair andando. Ela fica onde foi colocada.

Mas, Satie, como a gente pode ter certeza disso? Pelo que eu penso, talvez o mundo todo desapareça quando ninguém estiver olhando.

Satie dá um suspiro e diz:

Issao, se não tinha ninguém olhando quando o mundo desapareceu, ninguém ia saber a diferença, né?

Então ela dá uma risada e acrescenta:

Olha só, a vassoura está aqui, entre a parede e a geladeira.

Acho melhor a gente ficar de olho nela. Da próxima vez que ela sumir, pode ser que não volte, qualquer que seja o lugar onde a gente procure.

Guga entra. Conto pra ela a história do porta-guarda-chuvas e da vassoura. Ela bate palmas e diz:

Ah, eu sei o que você quer dizer. Isso acontece comigo o tempo todo. Quando não posso pôr a mão nas coisas, não posso ter certeza de que ainda estão lá. É por isso

que eu sempre adoro sentir o chão embaixo dos meus pés, e pôr a mão nas mesas e cadeiras e em todos os outros tipos de móveis que há no mundo. Fico sempre tão apavorada quando não tenho nada para pôr a mão, porque tenho medo de que o mundo tenha simplesmente saído andando.

Satie parece um pouco preocupada e diz:

Mesmo assim, Guga, você sabe que ele está aí, não sabe? Você não acredita, realmente, que ele desaparece? Acredita?

Guga ri e fala:

Ele não desaparece porque para mim, ele nunca apareceu. Ele só aparece pras pessoas que podem ver.

Belé entra e senta no colo de Guga.

Ei, Belé, você está aqui. Sei que você estava lá fora caçando passarinhos outra vez.

Você não vê o Belé caçando passarinhos. Mas você sabe que ele caça, Guga.

Bom, é isso que você e Satie me dizem que ele faz e, se vocês dizem, eu acredito. Mas isso não impede que eu fique pensando para onde a noite vai quando é dia, ou para onde vai o frio quando um sorvete derrete, ou de onde vem o sabor quando sua avó faz o pão. Vocês me dizem que a grama é verde, mas ela é verde durante toda a noite ou deixa de ser verde à noitinha e volta a ser verde de manhã?

Satie senta no chão ao lado da cadeira em que Guga está sentada:

É assim que você entende as coisas, Guga? Que as cores que não vemos, os sons que não ouvimos e os sabores que não sentimos estão todos fora, em algum lugar, esperando sua vez?

(LIPMAN, 1997 – “Issao e Guga”, capítulo 5, pp 30, 31 e 32).

Observa-se no trecho descrito que os personagens refletem acerca das relações entre o sujeito que percebe e o objeto que é percebido (ELIAS, 2005). Questiona-se a partir da leitura do trecho qual o papel da percepção do sujeito na realidade das coisas, afinal, seria o mundo uma simples construção do sujeito, ou seriam os objetos que apresentam o conhecimento do sujeito em relação às coisas a sua volta, o mundo?

Para responder esta e outras questões notadamente filosóficas, importa analisar brevemente o uso dos contos em sala de aula e as atividades que podem ser propostas para os alunos na introdução ao pensar filosófico.

## **2.2 O uso dos contos filosóficos para ensinar crianças a filosofar**

*“A filosofia começa quando podemos discutir a linguagem que usamos para discutir o mundo” (LIPMAN, 1995).*

Para o desenvolvimento da ideia de Filosofia para Crianças, Lipman criou o que chama de Pedagogia da Comunidade de Investigação. Assim, a sala de aula tradicional tem de se transformar numa Comunidade de Investigação, com a participação ativa de crianças e professores no diálogo sobre os problemas em questão, ou seja, conceitos de fundo de nossa existência, aqueles que são centrais, comuns e controversos, mas presentes no cotidiano dos alunos.

O diálogo filosófico é a pedagogia do pensar bem, de maneira criativa, ética e política (ELIAS, 2005). Praticando a filosofia, as crianças formam as atitudes democráticas, tornando-se cidadãos críticos, reflexivos e participantes do processo deliberativo. Aprendem desde cedo a ter opinião, expressá-la sem medo. A duvidar e questionar sobre a dúvida, buscando respostas e questionando mais ainda.

Importa ressaltar que a importância dada ao pensar sobre o pensar (filosofia) e a necessidade de se tomar consciência da forma como se pensa, além de dispor-se a modificar o pensamento para melhor, dentro da sala de aula do Ensino Fundamental, pode trazer a tendência de tornar as crianças mais criativas, críticas e sensíveis ao contexto em que estão inseridos. Ensinar filosofia para crianças colabora na preparação para o exercício da cidadania onde está reforçado a importância do respeito ao outro, às regras previamente estabelecidas e à vida em comunidade (KOHAN, 1998).

Além disso, é possível perceber que a escola não é apenas um local onde se depositam crianças para que possam saber ler, escrever e somar, mas também onde existe o convívio em sociedade, a troca de experiências, e o começo da percepção crítica da vida. Portanto, não basta apenas introduzir a filosofia em sala de aula, é necessário que a escola como um todo, também inicie seu pensar crítico para o que serve realmente a filosofia. A direção e toda a comunidade escolar precisa entender que a filosofia colabora na formação do cidadão, e não é apenas um momento de diversão ou descanso da aula conteudista tradicional. Para implantar um trabalho filosófico com crianças, é preciso trabalho e comprometimento, tanto dos professores, quanto dos alunos e toda a comunidade escolar.

Para utilizar a novela aqui proposta, também foi realizada uma análise conjunta do material de apoio proposto por Lipman, que o professor poderá usar ao utilizar o conto em sala de aula com as crianças, como por exemplo, a elaboração de um plano de discussão, onde são questionados:

*1. As coisas desaparecem quando não tem ninguém olhando?*

*1.1 Existem coisas que desaparecem independente de ter ou não alguém olhando, como uma poça de água num dia de sol, e você poderia dar mais exemplos?*

*1.2 Existem coisas que só desaparecerão se tiver alguém olhando? Que tal um roubo?*

*1.3 Existem coisas que desaparecerão se não tiver ninguém olhando? Que tal jóias?*

*1.4 Existem coisas que só existem se tiver alguém olhando? Que tal programas de televisão?*

*1.5 Existem coisas que só existem se não tiver ninguém olhando? Que tal sua privacidade?*

*(LIPMAN, 1997, p. 99)*

Também é possível elaborar exercícios como o seguinte:

*As coisas existem quando não são observadas?*

1. O Sol	6. O arco-íris
2. A chuva	7. Seus medos
3. Sua bicicleta	8. Seus pensamentos
4. Seu jantar	9. Sua classe
5. Seu Programa Favorito na TV	10. Sua família

(LIPMAN, 1997, p.204)

Em seu livro, Lipman sugere que, para iniciar o trabalho com o conto descrito, é necessária uma iniciação no Módulo I – Introdução à reflexão filosófica do Curso de Formação em Filosofia para Crianças, devido ao rico questionamento que será originado a partir da discussão em sala de aula com os alunos. O professor deve estar preparado para surpresas.

O conto analisado trabalha basicamente filosofia da natureza, mas apresenta meios de introduzir a ética, a verdade, o amor e o respeito nas discussões em sala de aula. É uma ferramenta bastante atrativa para professores que se interessam por filosofar com as crianças ainda no Ensino Fundamental.

### **3 APLICAÇÃO E RESULTADOS DO MÉTODO**

Pesquisa bibliográfica qualitativa descritiva, que servirá de material de apoio para a construção do Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Ciências Humanas da Unipampa São Borja. Elaborado em total consonância com as bases teóricas que analisaram e analisam a metodologia de Matthehw Lipman.

### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Filosofia para Crianças é um programa criado pelo filósofo e educador Matthew Lipman na década de 1960 com a intenção de melhorar o pensamento crítico e reflexivo dos seus alunos desde o Ensino Fundamental.

O presente artigo pretendeu uma breve análise deste programa, mais especialmente, da utilização de contos ou novelas filosóficas que são o foco do programa, buscando despertar

nas crianças habilidades que somente o contato com a Filosofia pode proporcionar em sala de aula.

Com sua proposta, Lipman desenvolve um método que trabalha a questão que pode ser considerada mais importante nas exigências de uma educação de qualidade: o ensinar a pensar. É possível perceber que Lipman propõe o encontro de novas perspectivas do mundo à sua volta, para as crianças antes acostumadas com a repetição conteudista, ou com o aprendizado para medição de conhecimento em provas.

Com esse programa é possível iniciar uma educação pautada em valores éticos, artísticos, históricos, dentre outros, que visa desenvolver um diálogo entre os alunos e professores, demonstrando a diferença entre uma educação tradicional e a educação proposta por ele em seu programa, aquela que desenvolve cidadãos críticos e reflexivos, prontos para pensar e se posicionar diante da sociedade.

A utilização de contos facilita o acesso à Filosofia para as crianças que ainda não estavam familiarizadas com ela. Dispõe para os alunos, cenários e situações que podem ser vividas por qualquer um deles em seu cotidiano, e muitas foram vividas, fazendo com que eles percam o medo de questionar, duvidar e demonstrar essa dúvida, buscando o pensamento do outro para responder ao seu questionamento.

Ao ouvir o outro, sem medo de perguntar, a criança pode construir dentro de si as respostas que procura, além de demonstrar aos outros, a sua forma de pensar, trocando ideias e experiências ricas nessas faixas etárias, onde a imaginação é mais solta e mais criativa.

Portanto, partindo do estudo da Filosofia nas séries iniciais do Ensino Fundamental, é possível enriquecer a prática educativa para o pensar crítico-reflexivo, o que possibilita ao professor o desprendimento das ações tradicionais conteudistas, fazendo-o repensar novas formas de realizar sua prática pedagógica, além de proporcionar meios para uma educação mais efetiva, que pode colocar o aluno em sintonia com o mundo a sua volta.

Filosofia para crianças transforma o aluno espectador em protagonista do seu processo educativo, e pode transformar a educação em sala de aula, na construção de pessoas melhores para mundo no qual vivem.

## REFERÊNCIAS

ELIAS, Gisele G. Parreira. **Matthew Lipman e a Filosofia para Crianças**. 2005. 146 páginas. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia para Crianças**: a tentativa pioneira de Matthew Lipman. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LIPMAN, Matthew. **A Filosofia vai à Escola**. Tradução de Maria Alice de B. Prestes e Lucia Maria S. Kremer. São Paulo: Summus, 1990.

\_\_\_\_\_. **O Pensar na Educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Issao e Guga**: Maravilhando-se com o Mundo. Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar. 1997.

LIPMAN, M.; SHARP, A. M.; OSCANYAN, F.S. **A filosofia na sala de aula**. Tradução de Ana Luiza Fernandes Marcondes. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

UNESCO. **Filosofia, Uma Escola da Liberdade**: O ensino de Filosofia e o aprendizado do filosofar. Situações e Possibilidades. Tradução de Luis Carlos Boa Nova Valério e Vera Lúcia Tunes Espíndola. Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM, 2007. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/leaf/traduz/faf17f042cc2b38072bf7b0bf87e9884.pdf>> Acesso em 09/05/2015, 15:54.



## OS PRINCÍPIOS QUE FORMULAM NOVOS ASPECTOS NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

<sup>160</sup> Marcia Andreia Facio Silva

<sup>161</sup> Cristiane da Silva Teixeira

<sup>162</sup> Lilian Simone Souza Pires

<sup>163</sup> Lauren Lacerda Nunes

### Ensino Médio Inovador: princípios norteadores

#### Resumo

O presente trabalho objetiva descrever os princípios norteadores e as concepções fundamentais para o redesenho curricular proposto no documento orientador do Projeto Ensino Médio Inovador, elaborado pela Secretaria de Educação Básica, diretoria de currículos e educação integral e coordenação geral do ensino médio, do Ministério da Educação, no ano de 2013. A política educacional propõe a universalização do ensino médio até o ano de 2020, conforme a meta 3 do Plano Nacional de Educação. Este trabalho se ocupa de analisar os princípios e os fundamentos teóricos nos quais esta política governamental se baseia, a saber: o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; os direitos humanos como princípio norteador e a sustentabilidade sócio ambiental como meta universal, todos estes baseados em agendas e políticas internacionais que através de programas como o Ensino Médio Inovador, influenciam politicamente os desdobramentos educacionais do país, sua proposta seria um resgate do conceito de politecnia, e sua aplicação no Ensino Médio.

**Palavras chaves:** Ensino Médio Inovador; Plano Nacional de Educação; Ciências Humanas.

#### 1 Introdução

---

<sup>160</sup> Acadêmica do Curso de Ciências Humanas- Licenciatura; Universidade Federal do Pampa; Campus São Borja; marciasb4@hotmail.com.

<sup>161</sup> Acadêmica do Curso de Ciências Humanas- Licenciatura; Universidade Federal do Pampa; Campus São Borja; Cris.silvat@hotmail.com.

<sup>162</sup> Acadêmica do Curso de Ciências Humanas- Licenciatura; bolsista do PIBID; Universidade Federal do Pampa; Campus São Borja; lilisouzapires@gmail.com.

<sup>163</sup> Orientadora.

Na atualidade a educação clama por acompanhar o desenvolvimento mundial com aplicações metodológicas mais eficientes e necessárias ao cotidiano social, nesse sentido de que é preciso evoluções estruturais em áreas fundamentais para a sociedade.

O modelo tradicional de ensino, há tempos ultrapassado, não corresponde, de forma generalizada, as expectativas de formar um cidadão capaz de relacionar-se com o planeta de forma consciente e responsável. A grande preocupação está explícita na grave situação demonstrada nos índices do censo 2011 referentes a reprovação e abandono escolar ou idade inadequada nas series cursadas (principalmente entre os 15 e 17 anos de idade) pelos jovens brasileiros.

Essa situação exposta em gráficos no documento orientador, alertou o Ministério da Educação no Brasil para a emergência do redesenho curricular no ensino médio das escolas a fim de garantir aos jovens uma maior compreensão de sujeito e realidade, um desenvolvimento integral e acesso a uma educação de qualidade na tentativa de atender efetivamente as demandas da sociedade.

A modificação curricular leva a universalização do ensino médio e a aplicação por áreas de conhecimento, traz interdisciplinaridade como algo possível na educação, para isso o governo criou um documento orientador “Ensino Médio Inovador” baseado na aprovação da ementa constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009 e deve ser implementado até 2020.

Nesse sentido, este artigo dedica-se a expor os conceitos de quatro aspectos básicos presentes no documento norteador para redesenho curricular baseando-se em quatro áreas de conhecimentos distintas, sendo elas, as Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, e Ciências Naturais. Os eixos integrantes destas áreas devem ser orientados pelos conceitos a seguir:

- O trabalho como princípio educativo
- A pesquisa como princípio pedagógico
- Os direitos humanos como princípio norteador
- Sustentabilidade sócio ambiental como meta universal

## **2 O trabalho como princípio educativo**

Analisamos primeiro o trabalho como princípio educativo, segundo Saviani “Trabalho como o processo através do qual o homem transforma a natureza” (2003, p.135). O homem

sempre garantiu sua existência por meio do trabalho desenvolvendo técnicas para dominar a natureza e assim suprir suas necessidades, no entanto a concepção de politecnia evidencia que o trabalho não se constitui apenas pela ação manual, mas também intelectualmente pela intenção de exercê-lo, de maneira que exige uma antecipação mental da ação a ser realizada.

A palavra politecnia traz no seu significado literal a “multiplicidade de técnicas” (SAVIANI, 2003) o que se constitui pela apropriação dos fundamentos necessários e conhecimento dos métodos que conduzem ao desenvolver o trabalho. Na definição de Saviani “Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo do trabalho produtivo moderno”. Sendo assim a relação trabalho X educação estão muito mais próximas do que aparenta, os fundamentos da educação estão baseados nos princípios do trabalho.

A politecnia não é uma proposta nova na educação brasileira, no entanto, nunca alcançou seus propósitos fundamentais com qualidade, as formações politécnicas nas escolas acabaram descaracterizadas pelo fato de concentrarem esforços somente na instrumentalização de profissionais conforme a necessidade do mercado de trabalho.

Atualmente resgata-se o conceito de politecnia e sua aplicação no ensino médio, ainda que vagarosamente, tenta-se aclarar o objetivo da verdadeira formação politécnica dentro escola, com ênfase na apropriação dos métodos científicos base para produção moderna do trabalho e da pesquisa. Assim o agente gerador do desenvolvimento, aluno e futuro cidadão, conhecerá o processo estendendo suas habilidades como algo que o levará a percorrer os caminhos que contribuem e conduzem ao desenvolvimento da sociedade.

A fundamental importância do trabalho como princípio educativo, visa não desenvolver mecanicamente uma prática, mas o aprofundamento dos meios que levam a construção do processo do trabalho, em benefício de toda a sociedade elevando os padrões de qualidade em todos os setores, tanto industriais como manuais ou na prestação de serviços.

Saviani nos diz que o trabalho é a forma com que o homem se constitui como ser humano. Sem dúvida o papel da educação nesse processo de compreensão de sua identidade tem por finalidade formar homens preparados em habilidades e conscientes no desenvolvimento de suas ações. Pois “O modo como o ser humano trabalha mudam as formas pelas quais os homens existem” (SAVIANI, 2003).

O trabalho como princípio educativo na proposta para redesenho curricular do Ensino Médio evidencia necessária prática de uma educação que atentam os preceitos tecnológicos da sociedade e abre espaço para um conhecimento embasado nas teorias científicas que dominam o mundo moderno.

### **3 A pesquisa como princípio pedagógico**

Segundo princípio orientador, a pesquisa como princípio pedagógico. Tendo em vista alguns esclarecimentos sobre politecnicidade anteriormente, a pesquisa firma-se dentro do ensino politécnico como base e principal ferramenta utilizada na construção do conhecimento. Para Pedro Demo “pesquisa como princípio educativo proporciona a expectativa da cidadania ancorada em pesquisa ou produção própria de conhecimento, possibilitando a combinação de educação e ciência” (2010 p.19).

Se todo princípio pedagógico for firmado na orientação de pesquisa nasce uma nova educação, assim afirma o autor Pedro Demo no livro Educação e Alfabetização Científica, a qual nos ajuda a compreender a pesquisa como um campo de conhecimento que precisa ser explorado na sua amplitude. A grande dificuldade encontrada para alcançar esse propósito está diretamente ligada na visão ultrapassada de uma educação instrucionista e reprodutiva que temos no nosso país, herança de gerações com padrões de formação social colonizada.

Pedro Demo vai além dizendo que a pesquisa deve ser a base do princípio pedagógico desde a pré-escola, fazer a inserção do método científico desde a infância, para que a criança já possa ir se aproximando da cientificidade, porém nos detemos em analisar somente a educação científica no ensino médio, devido a amplitude do tema.

A pesquisa como princípio pedagógico fundamenta-se como o método extremamente importante no sentido que aproxima aluno e realidade despertando nele o fascínio de analisar seus próprios resultados e a colocação destes dados ajudando a construir um projeto específico que resulta na visualização de tal situação ou de tal problema na localidade ou comunidade onde vive, pois a pesquisa exige “discutir metodologia científica, construir textos formalmente corretos, aprender a fundamentar e argumentar” (DEMO, p. 58). Estes são alguns exemplos das diversas situações que a pesquisa pode beneficiar e tornar a formação dos nossos jovens de ensino médio mais consciente e cidadã.

Para que os redeseños curriculares possam acontecer de maneira próxima ao propósito pelo MEC, o universo escolar deve sofrer alterações em vários setores, Demo chama atenção para algumas reestruturações importantes como:

(...) reconstruir outras estratégias de aprendizagem, (...) refazer a proposta de formação docente, (...) transformação da escola em laboratório de pesquisa e produção de conhecimento, (...) transformar os alunos em pesquisadores (DEMO, 2010 p. 59-60).

Entre essas alternativas estão toda a dificuldade a ser enfrentada tanto nas questões físicas, como o espaço nas escolas, até a valorização de professores e funcionários, questões estas mais de cunho político.

A pesquisa como princípio pedagógico nos traz uma convicção de que o conhecimento está mais próximo, possível de ser alcançado ou refeito e dessa forma nos fazer autores como define Demo:

A pesquisa pode nos tornar autores, ainda que sempre autores entre outros autores, fazendo-nos sujeitos de propostas próprias. Não é novo no sentido hermenêutico, pois toda ideia supõe ideia anterior – não há ideia primeira nem última, pois não somos primeiros nem últimos. Por tal razão, evito falar de ‘construção’, preferindo o termo mais suave ‘reconstrução’(...) Não nos reinventemos de todo, mas podemos sempre nos reinventar relativamente (DEMO, 2010, p.61).

A reformulação curricular é uma exigência da própria tecnologia inserida do mercado de trabalho e produção moderna, no próprio dia-dia doméstico, assim então se abre possibilidades de chegar à melhor compreensão por parte da escola das necessidades dos alunos reconstruindo o processo de formação dos fatos e acontecimentos mundiais, por meio de conceitos vivos e palpáveis ao jovem que está sendo ensinado. “entende-se conteúdos curriculares não como pacotes a serem repassados, mas como referências a serem construídas” (Demo p.72).

Desse modo a figura do professor ganha fundamentação especial no sentido de que o professor deve ser essencialmente um pesquisador saindo de sua zona de conforto, ou seja, o repasse de conteúdo, o professor-pesquisador vai além do tradicional estimula seus alunos à produção, realiza investigações que irão influenciar no desenvolvimento ensinando o aluno a pensar “ser professor é cuidar que o aluno aprenda não dar aula simplesmente” (DEMO, 2010 p. 12).

A nova era para o ensino médio entrará em vigor dentro alguns anos, ainda que estejamos em desvantagens perante os outros países na área educacional, onde o enriquecimento e a valorização acontecem há séculos. Hoje no Brasil investe-se muito em educação e no desenvolvimento de projetos na tentativa de garantir que o direito de acesso não seja somente no “papel” (lei). Toda a base é feita por meio de ações como construir, conhecer, aprender, fazer, o próprio conhecimento e tudo se inicia dentro da escola por meio da pesquisa.

#### **4 Direitos Humanos como princípio norteador**

A ONU proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos para que todo ser humano tenha consciência de seus direitos, que são: liberdade de consciência e expressão, ser tratado com dignidade, igualdade perante a lei, diz que todos os cidadãos nascem livres e iguais, dotados de razão e consciência e devem tratar-se entre si com fraternidade. Segundo a filosofia, os direitos humanos são oriundos dos direitos naturais provenientes de Deus.

A educação é um direito que a todo o ser humano deve estar garantido, sendo assim, a educação é tratada como um meta-direito tendo seu valor atribuído dentro da DUDH por ser o único direito capaz de se fazer alcançar e respeitar os outros direitos. No artigo 26 da DUDH podemos constatar:

1. Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado. O acesso aos estudos superiores de estar aberto a todos em igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos humanos e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.
3. Aos pais pertence à prioridade de escolher o gênero de educação a dar aos filhos.

Neste documento da assembleia geral da ONU (1948) a educação recebe um destaque central o que implica para que não somente os estados ou instituições a serem responsáveis em assegurar e desenvolver e respeito a esses direitos, mas também os indivíduos partam desta consciência, como afirma Roseli Fischmann:

(...) aos indivíduos é atribuído o papel de ter sempre em mente os direitos e liberdades (...) ensinando e educando para desenvolver o respeito ao que se propunha então como patrimônio comum da humanidade e legado para as futuras gerações, em todo o planeta. Sendo assim compreende-se a Declaração dos Direitos Humanos (DUDH) que, para ser alcançado, tudo o que então se almejava por meio deste documento. Tudo dependeria do esforço conjunto, intencional, de ordem individual, nacional e internacional no qual a educação seria indispensável e teria papel central (Direitos Humanos, 2008, p. 203).

A intencionalidade de uma educação baseado nos Direitos Humanos é apresentar os valores indispensáveis aos indivíduos, para que dessa maneira, seja alcançada efetivamente uma melhor convivência e respeito entre os seres humanos.

Meta-direito o direito a ter direito, ou seja, um direito essencial, algo que viabilize o processo de acesso aos outros direitos, nesse sentido a educação é um meta-direito, aquele que vem a abrir caminho para o desenvolvimento, para o conhecimento dos outros direitos.

Façamos aqui uma breve retrospectiva de como o Brasil foi inserido no campo do desenvolvimento educacional.

A necessidade da construção de uma lei complementar que estabelecesse as diretrizes e bases da educação nacional em 1946 foi introduzida pela Constituição Federal.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB-EM n\* 9394/96 contemplava em muito a DUDH que trazia respeito, dignidade e liberdade filosófica, política e religiosa e também respeito às classes e raças.

No governo militar, foi instituído o ensino de 1º grau obrigatório com duração de oito anos, na época da ditadura começam a delinear novas perspectivas para a educação. No final dos conturbados anos 60 surge a primeira vertente em educação em direitos humanos advinda das experiências políticas oriundas das lutas contra a ditadura. Também neste contexto lutava-se “contra a tortura e perseguição política” (FISCHMANN, 2008, p. 216).

Nesta época formaram-se vários grupos que lutavam contra o autoritarismo e procuravam esclarecer para o povo o que era educação relacionada aos direitos humanos. Faziam-se debates democráticos junto à população.

Através do grupo liderado pela professora Vera Candau, da PUC-Rio formou-se pesquisadores e setores populares, que com sua ampliação formaram então a Rede Nacional em Direitos Humanos. A partir de 2003 articularam trabalhos para a edição do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

A religiosidade que aos poucos se envolveu na luta pela educação em Direitos Humanos foi essencial para garantir imunidade aos perseguidos políticos da época.

Várias vertentes foram de grande contribuição para a Educação em Direitos Humanos, uma delas é que acompanham as conferências mundiais promovidas pela ONU na década de 1990. Nestas conferências, deram-se grandes conquistas na Educação em Direitos Humanos para o povo indígena, criando novas políticas de valorização da sua cultura.

Após a Conferência Mundial de Direitos Humanos de 1993, em Viena, definiram-se programas e políticas para abranger vários tipos de violação (educação/direitos humanos). Houve programa de reforço para policiais civis e militares, forças de segurança, agentes prisionais entre outros. Também a plena compreensão da luta contra o racismo e toda forma de discriminação excludente.

Em 1994 partindo do debate educacional sobre acessibilidade, tanto no setor escolar quanto no social a Conferência sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade contribuíram para o desenvolvimento de mais uma vertente em Educação/Direitos humanos.

A partir de 1997, quando os PCNs foram aplicados no Brasil denotou-se certas inovações, pois se usou a temática da diversidade étnico-racial valorizando as populações brasileiras. “O documento foi elaborado em interação com os demais temas transversais, saúde, educação sexual, ética e meio ambiente” (FISCHMANN, 2008, p. 221).

Definindo os PCNs como:

Abordagem inovadora que traz dos direitos humanos, da liberdade de consciência, de opinião, dos direitos da criança e do adolescente, da temática da igualdade entre homens e mulheres em uma proposta que toma em consideração a sala de aula. Os valores ali trabalhados voltam-se para o fortalecimento da autoestima de professores e professoras, pessoal auxiliar e administrativo e, de forma central, alunos e alunas, voltando-se para a valorização das origens de todos. Ao mesmo tempo em que afirma a inviolabilidade do direito individual de escolha de rumos que cada um possa decidir dar a sua vida (FISCHMANN, 2008, p. 221).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos no Brasil já completou mais de seis décadas, nos últimos anos nota-se grande evolução na educação, porém ainda está longe de alcançar ideais básicos e garantia de acesso para todos, como tantas outras dificuldades a qual a teoria não corresponde à prática no âmbito educacional brasileiro.

As medidas implementadas pelos governo federal nos últimos anos como sistemas de cotas nas universidades, renda básica de cidadania e bolsa família entre outras políticas que, se pode dizer, tentam dar a educação um tratamento de meta-direito, têm como principal finalidade garantir o acesso à educação, porém são causadoras de grandes polêmicas, seja pelo sistema a qual estas políticas são praticadas, seja pelo retorno que propõe ou seu alcance a população que realmente necessita.

Com a lei de cotas foi possível reestabelecer um pouco de dignidade aos negros e indígenas, povo que durante muito tempo sofreu exclusões em todos os âmbitos sociais devido a sua cor e raça.

O contexto descrito por Roseli Fischmann, salienta que “se trate de medidas de duração limitada, pelo tempo necessário para corrigir as distorções de atendimento, comparando os diferentes grupos populacionais” (2008, p.210), mas o que temos no Brasil hoje com realidade atual será a perpetuação das cotas, pois para que se tenha igualdade na disputa de vagas nas universidades públicas, seria necessária toda uma reestruturação do ensino, começando pela educação básica, onde a criança tendo bases sólidas de aprendizado levará para o restante de sua vida estudantil o gosto de aprender.

Assim se expressa mais uma meta de desenvolvimento que se resume em interligar os direitos básicos do ser humano à educação como um todo, afim que nesse processo haja uma

afirmação desses valores na personalidade do futuro cidadão, inicialmente a ser praticado na escola, mas no intuito desta formação ser para a vida toda.

Reafirmar a importância destes valores por meio da educação é a terceira proposta presente no documento orientador para o redesenho curricular do ensino médio, garantir que estes princípios sejam conhecidos e encarados coletivamente como parte essencial para uma transformação concreta na educação brasileira.

## **5 Sustentabilidade sócio ambiental como meta universal**

Sustentabilidade sócio ambiental como meta universal, quarta proposta de princípio orientador para redesenho escolar do ensino médio. A sustentabilidade engloba uma diversidade de temas relacionados à conscientização do homem quanto ser humano que vive e deve preservar o planeta. As ações relativas à sustentabilidade conduzem as ações humanas que deve ter como objetivo encontrar meios para sua completa realização sustentável, ou seja, sem prejudicar o futuro das próximas gerações, está intrinsicamente ligada ao desenvolvimento econômico e material utilizando os recursos naturais sem prejudicar o meio ambiente.

Quando se fala em desenvolvimento a primeira e equivocada associação comumente aceita é que desenvolvimento é sinônimo de crescimento econômico, segundo Veiga (2010) a palavra desenvolvimento empregada ao sentido econômico torna-se uma resposta reducionista quando nos perguntamos na realidade o que é desenvolvimento? Sendo o Brasil um dos países onde há mais desigualdades do mundo, pensar em desenvolvimento sustentável não é algo fácil de assimilar porque não se expõe a um debate frequentemente sobre esse assunto, de modo que não é levado ao conhecimento da população em geral. O artigo de Paula Stroh, a seguir, nos ajuda a entender um pouco as variáveis existentes no desenvolvimento sustentável:

(...) como pensar a sustentabilidade do desenvolvimento? Pois, embora não seja direta a relação entre pobreza, exclusão social e degradação ambiental, os seus efeitos indiretos são visíveis, mediatizados por variáveis intervenientes. O círculo vicioso de degradação social e ambiental no país tem como centro de referência um estilo de desenvolvimento amparado pelo Estado brasileiro, que historicamente subordinou os interesses do bem-estar social aos interesses de expansão do capital, na exploração dos recursos naturais. Como resultado, as 'políticas de estado' sustentaram um estilo de desenvolvimento que respalda padrões de articulações muito determinados dos diversos segmentos sociais e econômicos com recursos disponíveis na natureza (STROH, 2009, p. 277).

Como vemos exploração dos recursos naturais em prol de um crescimento de consumo foi o enfoque da sociedade. Para Fátima Portilho o consumo é:

(...) determinado pelo interesse das indústrias e os cidadãos são reduzidos à condição de consumidores, vítimas passivas, insensatas e manipuladas pelas estratégias publicitárias. As mercadorias visam meramente a satisfazer falsas necessidades, aumentando a dominação ideológica. A expansão da cultura pública, a redução da participação política e a crescente privatização da vida diária. (PORTILHO, 2012, p. 177).

O desenvolvimento sustentável ainda tenta firma-se como algo primordial dentro do processo evolutivo, desvencilhando-se lentamente do grande foco, o rendimento lucrativo (capitalista), a qual sempre se utilizou como desculpa para não se planejar em longo prazo um desenvolvimento de maneira consciente e que preserve a vida natural do planeta, ou seja, o crescimento econômico historicamente foi buscado a qualquer preço, à custa da degradação da natureza e da humanidade.

O Brasil possui uma política de educação ambiental institucionalizada, PNEA a qual se encontra em processo de solidificação nos sistemas de ensino, a transversalidade é um princípio que norteia o PNEA porque “considera, como parte da questão, temas sociais emergentes, tais como ética, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho, consumo” (MELO, 2008, p. 310). Princípios definidos no tratado de educação para sociedades sustentáveis e de responsabilidade global, acordado na Conferência das Nações Unidas sobre meio ambiente e Desenvolvimento – Rio92.

Após o Eco 92 inicia-se uma ruptura de paradigmas se estabelecendo metas para a concretização de uma educação ambiental substituindo gradualmente os objetivos que eram calçados apenas em uma “racionalidade econômica, técnica, por uma racionalidade ambiental” (MELO, 2008, p. 312) Nesse sentido integram-se os saberes e tornando como propósito atender a totalidade do público que “compõe os meios sociais, culturais, raciais, e econômicos que se preocupem, com a sustentabilidade socioambiental” (MEC: 2007 *apud* MELO, p. 312).

O conceito de sustentabilidade adotado atualmente a qual deve ser o princípio orientador da educação concretiza ligação entre órgãos governamentais como Ministério do Meio ambiente, Ministério da Educação e do Desporto, Ministério da Cultura e Ministério da Ciência e Tecnologia estabelecendo dessa maneira integrações importantes para evolução no âmbito educacional brasileiro, principalmente a integração entre PNE (Plano Nacional de Educação) e PNEA (Plano Nacional de Educação Ambiental):

O decreto 4.281, de 2002, regulamenta a Lei 9.795/99, e cria o Órgão Gestor da PNEA, constituído pela Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA) e pela Coordenação- Geral de Educação Ambiental do

Ministério da Educação (CGEA\MEC). A mudança ministerial, de 2004, levou à criação da secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), para onde o CGEA é transferido. Os órgãos gestores passam então a atuar de forma integrada com setores ocupados com a Diversidade, a Educação ambiental é assumida, também, pelos módulos de educação à distância, pelo programa de Educação de Jovens e Adultos, e passa a integrar as orientações Curriculares do Ensino Médio. Estaria esboçado desse modo, um Sistema Nacional de Educação Ambiental, cuja consolidação é objetivo declarado pelo Órgão Gestor da PNEA (MELO, 2008, p. 317).

A proposta do autor Felix Guittari é muito interessante e poderia valer-se também como fundamentação teórica para o redesenho curricular do ensino médio. O autor afirma que só será possível alcançar a sustentabilidade e um enfrentamento adequado à crise ecológica em que vivemos atualmente a partir de uma “revolução política, social e cultural capaz de reorientar os objetivos da produção de bens materiais e imateriais” (GUITTARI, 1993, p. 9 *apud* MELO, 2008, p. 292).

Referindo-se também a complexidade de questões que envolvem as relações sociais, valores éticos e morais e devem pesar nas decisões políticas tanto quanto valores materiais. Dessa maneira, Guittari nos propõe dividir a ecologia em três partes: ecologia ambiental qual denomina como uma “práxis ecológica” (MELO, 2008, p.293) e mais dois seguimentos ecologia mental, e ecologia social essas devem afrontar como principal problema a ‘introjeção do poder repressivo por parte dos oprimidos’ (MELO, 2008, p. 293) assim sugere:

Que a ecologia social deverá se ocupar da reconstrução das relações humanas, em todos os níveis, para enfrentar a ação do ‘domínio do capitalismo sobre o conjunto da vida social, econômica e cultural do planeta’. A ação contra esse domínio não é mais possível empreendê-la apenas de fora, através de práticas sindicais e políticas sindicais e políticas tradicionais, é necessário encarar essa luta igualmente no ‘domínio da ecologia mental, no seio da vida cotidiana individual, doméstica, de vizinhança, de criação e ética pessoal’. Quanto à ecologia ambiental, (...) uma ecologia generalizada, alegando que ela deveria deixar de ser vinculada à imagem de uma pequena minoria de ‘amantes da natureza ou de especialistas diplomados’, na medida em que a questão ambiental igualmente ‘ põe em causa o conjunto da subjetividade das formações de poder capitalístico (GUITTARI, 1993, p33, 34,37 *apud* MELO, 2008, p.293).

Tendo em vista estes breves esclarecimentos, no que envolve o desenvolvimento a sustentabilidade e a ecologia, relacionamos com o ensino atualmente onde percebemos que baseados nos aportes teóricos de Guittari e também Paulo Freire, desenvolveu-se uma pedagogia que coloca a educação ecológica centralizada como disciplina e também como curso superior.

O Ensino de Extensão Rural de graduação e pós-graduação na UFPE (Universidade Federal de Pernambuco) e UFTPR (Universidade Federal Tecnologia do Paraná). No ensino

fundamental já se pode perceber avanços no sentido da educação ambiental nos últimos anos, Dados do Censo Escolar, desenvolvido pela SECAD e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), “sobre o período 2001-2004, indicam um rápido crescimento da temática nos currículos quanto em disciplinas específicas” (MELO, 2008, p. 324).

Experiências válidas para nossa observação e reflexão atenta a um melhor aproveitamento quanto às bases curriculares a ser implementada pela proposta do Ensino Médio Inovador.

## **6 Considerações Finais**

É importante que ressaltemos as inúmeras políticas governamentais idealizadas nos últimos anos, por meio de políticas públicas de incentivo na área da educação que visam ampliações qualitativas e quantitativas nas escolas públicas. O exemplo do Documento Orientador para redesenho curricular – Ensino Médio Inovador – pode lembrar-nos de outras medidas e ações como o Documento Orientador para a Escola em tempo integral e o Mais Educação, o Plano Municipal de Educação, que a exemplo do primeiro são de extrema importância para a evolução da atual situação educacional.

Estes também visam o redesenho curricular que de uma forma ou de outra se integram. Novos programas e ações que se complementam em suas necessidades e primam pelo desenvolvimento e a humanização do currículo com maior espaço para temas transversais através da prática interdisciplinar de um ensino por áreas de conhecimento apresentando-se como algo atingível e possível nas escolas.

As reformas dos currículos escolares avançam para um crescimento consciente e sustentável e uma formação integral do estudante. Esforços enérgicos que impulsionam os futuros educadores – professores – para a prática de um ensino contextualizado. Este que há muito tempo vislumbram uma maior valorização enquanto categoria profissional, como também melhores condições de trabalho, mas, sobretudo anseiam em colaborar por uma educação diferente e renovada, onde é possível construir uma aproximação real entre o universo dos alunos e o universo do conhecimento. Considerando e conhecendo as diferentes realidades regionais, bem como as verdadeiras necessidades de crianças e jovens inseridos nas escolas públicas brasileiras.

Todas as medidas são válidas quando levam à direção de um reconhecimento próprio interpretativo e crítico por parte dos estudantes em relação ao universo social a qual estão inseridos como futuro cidadãos.

## Referências

BERGERON, Henri. **Sociologia da Droga**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Direitos Humanos**. 2008: a realidade do país aos 60 anos da declaração universal. Brasília: SEDH, 2008.

DEMO, P. **Educação e Alfabetização Científica**. Campinas: Papyrus, 2010.

MACFARLANE, Aidan ET al. **Que droga é essa?** São Paulo: 2003

MOTA, L. A. **Dependência química: problema biológico, psicológico ou social**. São Paulo: Paulus, 2007.

PORTILHO, F. **Sustentabilidade Ambiental**, Consumo e Cidadania. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Maria S. T. Pedagogia da sustentabilidade comunicação e ecologia no ensino da extensão rural. BRITES, Jussara G. Política nacional de educação ambiental e ensino de comunicação social: uma agenda a ser construída. In: MELO, José M. (Org.). **Mídia, Ecologia e Sociedade**. São Paulo: INTERCOM, 2008, p. 291-336.

SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, 1, 131-152, 2003) versão online.

STROH, P. Y. As ciências sociais na interdisciplinaridade do planejamento ambiental para o desenvolvimento sustentável. In: CAVALCANTI, C. (Org.). **Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 276-292.

VEIGA, José Eli Da. **Desenvolvimento sustentável: O desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

## Sites consultados:

<[http://www.andi.org.br/sites/default/files/legislacao/legislacao\\_emenda\\_constitucional\\_59\\_2009.pdf](http://www.andi.org.br/sites/default/files/legislacao/legislacao_emenda_constitucional_59_2009.pdf)>

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)>



## OS LAÇOS AFETIVOS NA ERA DIGITAL

Ana Marcia Caldeira Nilson

### RESUMO

O presente artigo visa entender a atual forma de afetividade humana em consonância com as comunicações digitais. É indiferente se o laço que une as pessoas é amizade ou até mesmo amoroso, elas possuem desprendimento para não permanecer com o mesmo afim por um tempo consideravelmente grande. A internet atualmente é o meio de comunicação preferido pela maior parte de pessoas no mundo e é difícil evitar que relações iniciem ou terminem em função deste veículo. A rapidez como a comunicação digital funciona torna as ligações telefônicas, envio de e-mails, fax anacrônicos demais para utilização contínua. A contemporaneidade da comunicação leva a um caminho que não se sabe exatamente se conseguirá permanecer com relações interpessoais sem a intervenção das redes a todo o momento. A problemática gira em torno do fato da artificialidade no convívio diário entre as pessoas que utilizam predominantemente os meios digitais. Laços afetivos na era digital expõem de forma clara a maneira como se dão as atuais relações humanas dentro e fora do meio digital, explicita suas dimensões e afinidades com as tecnologias virtuais, pois a comunicação em redes sociais amplia e incentiva não somente o distanciamento físico entre indivíduos, como também sanciona sua fluidez. O presente trabalho visa expor a fragilidade, insegurança e instabilidade nos laços afetivos atuais que são instigados com a presença da comunicação virtual.

**Palavras-chave:** Laços. Internet. Fluidez.

### FLUIDEZ E LAÇOS AFETIVOS

O rumo dos laços afetivos, sejam eles quais forem, encontra-se cada momento mais fluídico e instável, onde cada pessoa tem condições emocionais e psicológicas de não se aproximar e não se deixar envolver, e as comunicações virtuais estão presentes nesta perspectiva, uma vez que é mais prática, rápida e não deixa de ser uma comunicação, porém, em rede. Atualmente as pessoas estão vivendo cada vez mais experiências afetivas de forma superficial, em ambiente de desprendimento, sem compromissos mútuos, em ambiente de enfraquecimento nos laços afetivos entre pessoas, sem haver disposição para aproximações, retendo suas relações. Na sociedade verifica-se o afastamento dos vínculos humanos, dentre esses está o sentimento de fraternidade, amizade e amor, basicamente, a união entre pessoas basta-se em exigências volúveis.

Essa exigência parece ainda mais incômoda e vazia pelo fato de que (...) não me é possível encontrar evidências suficientes de que o estranho a quem devo amar me ama ou demonstra por mim "a mínima consideração" (...) (BAUMAN, 2004, p. 97).

As comunicações sofreram mudanças ao longo do tempo em função de novas tecnologias, tais como a internet e o advento das redes sociais como facebook e twitter, dentre outros. Através destas novas alternativas comunicacionais torna-se possível trabalhar, conversar, namorar através de um simples teclado do aparelho tecnológico. Dessa maneira, as tecnologias digitais ocupam um profundo significado nas mudanças nas relações sociais. “Compreender essas redes é essencial, portanto, para compreender também a apropriação da internet como ferramenta de organização social e informação contemporânea.” (RECUERO, 2009, p. 164).

As transformações vivenciadas pela sociedade não mudou apenas o modo de trabalhar ou estudar, com o advento das redes sociais mudou a forma de agir e pensar também na afetividade. Geralmente é mais fácil conversar com amigos por intermédio de mídias virtuais, em especial as redes sociais, e este fato ocorre em decorrência de vários aspectos, sendo possível citar a interatividade e agilidade nessas comunicações, uma vez que ninguém precisa perder horas para encontrar alguém podendo conversar ao simples gesto de ligar sua internet e logar, tendo a possibilidade de diálogos com usuários no mundo inteiro. “(...) o uso da internet tem crescido de forma constante no mundo inteiro, e de uma forma especial, esse uso para a comunicação” (RECUERO, 2009, p. 164). Um dos objetivos das redes é a ascensão da comunicação, através do compartilhamento de informações e discursos diferentes, por que o ser humano é um ser interativo e tendem há sociabilizar-se de alguma forma. “A comunicação

é uma necessidade básica da pessoa humana, do homem social” (BORDENAVE, 1997, p. 19). E comunicar-se pode ser também através da internet, pois funciona também para relações sociais e com o desenvolvimento das comunicações virtuais e sua conseqüente popularização, os laços afetivos atualmente sofrem processos que segundo Bauman “nada é para durar”, pois a efemeridade ocorrida nos laços amorosos e afetivos com o uso das redes sociais acentua a ideia de fluidez e instantaneidade.

Os laços afetivos na era digital versa sobre a forma como se dão as relações hoje em consonância com as redes sociais como facebook e twitter por ser uma situação vivenciada pela sociedade e sua iminente associação. O problema dessas relações dentro da era digital é o rumo no qual os laços afetivos tendem a chegar, pois no caso a fragilidade, a insegurança, a perda de compromissos mútuos estão cada dia mais presentes, e no meio digital se afinam ainda mais. Objetivo do presente trabalho é entender os laços afetivos na era digital a partir das redes sociais como facebook, twitter e outros no período de 2012 a 2014. Os laços afetivos na era digital é um tema atual e presente no cotidiano de inúmeras pessoas no mundo. A tendência é o crescimento da comunicação virtual e maior fluidez nas relações humanas, sendo este comportamento característico da era digital e em contato direto com as redes sociais isto se torna ainda mais enfático no cotidiano dos indivíduos.

As relações humanas atuais estão cada vez mais superficiais, na maioria das vezes utilizamos os meios de comunicação em rede em decorrência de sua praticidade, velocidade e multimodalidade, pois neste último é possível exercer comunicação com outros usuários e ouvir músicas, assistir vídeos, sites diversos ao mesmo tempo. A problemática levantada no referente trabalho são os laços afetivos na era digital, por facilitar a instabilidade e fragilidade nesses laços afetivos os quais diariamente sofrem com a rapidez e a insegurança na sociedade, seja nas experiências reais ou virtuais. Nas comunicações virtuais percebe-se um afrouxamento nos laços conforme relata Zygmunt Bauman em suas obras, as quais ajudam a entender o tema desenvolvido neste trabalho acadêmico. A referente pesquisa torna-se importante para entendermos a atual situação cujas afetividades estão sendo vivenciadas em consonância com as redes sociais, como o facebook e twitter dentre outros, por exemplo, uma vez que nesse ambiente virtual todas as características das atuais relações, tais como insegurança e desprendimento entram em afinidade com o mundo virtual. Ainda que as comunicações digitais tenham inúmeros elementos positivos, a utilização internet pode trazer aos indivíduos algumas potencialidades negativas, e de acordo com a psicóloga Viviane Aquino Machado, “as relações atuais não estão se distanciando apenas devido ao uso das tecnologias, mas é preciso ter cuidado e bom senso nas conexões”.

O convívio humano é delicado, imprevisível e se modifica de acordo com as necessidades de cada pessoa. A modernidade traz consigo insegurança em manter, aproximar ou afrouxar e isso pode gerar fragilidade nas relações humanas. Existe a necessidade de haver confiança nas relações, porém segundo Bauman, isso se torna cada vez mais difícil, pois a incerteza, instabilidade, descompromisso atuam ativamente nas relações atuais. Todos esses aspectos geram também acúmulos de experiências afetivas pela expectativa de frequência e quantidade em números de relacionamentos passageiros, cria-se um pensamento o qual o próximo encontro será melhor e mais interessante do que o atual. Há um reinício constante nas relações afetivas, seja no amor ou amizade, segundo Bauman isso pode ser considerada vida líquida devido à fluidez e velocidade constante como se observa.

A vida líquida é uma sucessão de reinícios, e precisamente por isso é que os finais rápidos e indolores, sem os quais reiniciarem seria unimaginável, tendem a serem os momentos mais desafiadores... (BAUMAN, 2007, p. 8).

Sempre há imposições, como o de dar e receber, pois há algum interesse por trás das ligações, busca-se um benefício, uma recompensa por amar ao próximo, independente da circunstância que se estabeleça. Na sociedade verifica-se o enfraquecimento e afastamento dos vínculos humanos, dentre esses está o sentimento de fraternidade, amizade e amor, basicamente, a união entre pessoas basta-se em exigências volúveis.

Essa exigência parece ainda mais incômoda e vazia pelo fato de que (...) não me é possível encontrar evidências suficientes de que o estranho a quem devo amar me ama ou demonstra por mim "a mínima consideração (BAUMAN, 2004, p. 97).

Em tudo há um interesse e também não se pode investir o tempo em coisas que não trarão alguma vantagem em relação às outras pessoas. No mundo moderno tudo é consumido de forma hábil, tudo é rápido e assim como começa uma relação, a mesma termina, desse modo as paixões existem e deixam de existir com desprendimento, com laços frouxos e descompromissados. Nesse caminho, os laços não conseguem se solidificar de forma permanente, pois tudo se modifica em poucos instantes, rapidamente se torna obsoleto, assim são as relações humanas. Um relacionamento amoroso que não perdura, uma amizade que não se realiza, a transformação dos laços humanos e do próprio homem em mercadoria produz sentimentos de incertezas e fragilidades em todos os setores da vida afetiva e social.

A súbita abundância e a evidente disponibilidade das "experiências amorosas" podem alimentar (...) a convicção de que amar (...) é uma habilidade que se pode adquirir, e que o domínio dessa habilidade aumenta com a prática e a assiduidade do

exercício. Pode-se até acreditar (...) que as habilidades do fazer amor tendem a crescer com o acúmulo de experiências que o próximo amor será uma experiência ainda mais estimulante do que a que estamos vivendo atualmente (BAUMAN, 2004, p. 19).

As fragilidades vivenciadas nas relações humanas atuais também são busca pela aceitação social. O homem é um ser social e por isso tem a necessidade de dialogar, se sociabilizar de alguma forma e como isso, passa por processos psicológicos no qual busca sentir-se incluído em algum grupo, idealiza aceitação de si, buscando muitas formas neste trajeto, uma dessas alternativas é a estética que é geralmente física, exibindo uma imagem que pode não ser a realidade vivida. Estas belezas idealizadas e refletida nas formas do corpo são usadas para chamar a atenção, angariando novas amizades e possibilidades amorosas, mesmo que por pouco tempo, não somente na vida real, mas também no ambiente virtual através de redes sociais.

O prazer (o gozo, a fruição) experimentado numa experiência estética não resulta da satisfação de um desejo ou necessidade. Na fome, na sede e no desejo sexual, por exemplo, após encontrado e fruído o objeto buscando, a tensão da falta se resolve e então tornamo-nos “satisfeitos”. No caso da beleza não há uma falta, uma necessidade premente do belo que precisa ser saciada. Estamos sempre dispostos a experimentar a beleza, e ao final de uma experiência desta, não ocorre nada parecido com uma sensação de fastio, de necessidade satisfeita. Muitas vezes ocorre exatamente o contrário, ou seja, a experiência deixa em nós, ao retornarmos à vida prática, uma certa nostalgia, um certo desejo de que, nesta esfera utilitária, pudéssemos viver continuamente da forma experimentada nos momentos passados frente ao objeto estético. (DUARTE, 1991).

Outra análise que se pode fazer são as ligações obtidas através das percepções estéticas, pois de acordo com Duarte, ao se ver algo esteticamente perfeito se pode chegar a outras conclusões, e assim se considera que parecer bonito poderá ter mais oportunidades afetivas, uma vez que o belo é melhor aceito por algumas pessoas do que o que é visto como feio. “(...) o caráter prazeroso da experiência estética é algo com que está concorde a esmagadora maioria dos filósofos e estetas” (DUARTE, 1991, p. 84). Dentro de um dos vieses na visão da psicologia, a exposição ou superexposição estética e até intelectual, seja no ambiente social ou nas redes sócias, ocorre quando o sujeito precisa ser visto e admirado para que com isso sintam-se bem e querido pelas demais pessoas. É o que explica a psicóloga Viviane Aquino Machado sobre a exibição e autovalorização de perspectivas pessoais. O sujeito precisa do olhar e da aprovação do outro para se construir, se conhecer. Sendo assim, a

superexposição acaba acontecendo mais como uma forma de mostrar como ele é legal, ou como faz coisas importantes e entre outros exemplos (MACHADO, 2015)

Dentre todas as perspectivas versadas, tudo parece interligado. A modernidade e suas relevâncias, a beleza estética admirada por muitos indivíduos e a comunicação, sendo hoje muito comum o uso das mídias digitais para se efetivar relações. Claramente se percebe a presença dos meios virtuais na sociedade atual, e com as transformações que remodelam o cotidiano moderno surgem também atitudes e reações individuais, o que pode trazer situações mais fluídicas na convivência humana. Muitas vezes, essas relações se mantêm pela facilidade de desconectar-se ou conectar-se ao convívio, pois as pessoas atualmente não conseguem manter um relacionamento de longo prazo. De acordo com Baumann, as pessoas estão sendo tratadas como bens de consumo, caso haja defeito, descarta-se ou até mesmo troca-se por versões mais atualizadas.

A precariedade da existência social inspira uma percepção de mundo em volta como um agregado de produtos para consumo imediato. Mas a percepção do mundo, com seus habitantes, como um conjunto de itens de consumo, faz a negociação de laços humanos duradouros algo excessivamente difícil (BAUMANN, 2001).

No mundo onde produtos defeituosos e ultrapassados podem ser rapidamente substituídos por outros, os indivíduos têm preferido estabilizar cada vez menos seus laços afetivos, envolvendo-se muitas vezes superficialmente. Baumann explica que o medo de assumir compromissos leva os indivíduos a optar por relacionamentos facilmente solúveis, e as ligações abertas e virtuais proporcionam o sentimento de segurança emocional por não haver riscos reais da intimidade. “Encontros breves substituem engajamentos duradouros.” (BAUMANN, 2001, p. 141), o envolvimento e a satisfação individual são soberanos que não toleram qualquer tipo de dificuldade, onde a exaltação do sexo aumenta o leque de consumo e lasciva individual, promovendo gradativamente a negação da dignidade do próximo.

Se a satisfação instantânea é a única maneira de sufocar o sentimento de insegurança (...) não há razão evidente para ser tolerante em relação a alguma coisa ou pessoa que não tenha óbvia relevância para a busca da satisfação (BAUMANN, 2001, p. 189).

Em análise de psicologia social, alguns fatores designantes das comunicações atuais podem ser explicados pela necessidade que os indivíduos têm de dialogar, pois a comunicação é um traço típico da natureza humana, e, portanto, tendem há sociabilizar-se de alguma forma. “A comunicação é uma necessidade básica da pessoa humana, do homem social”

(BORDENAVE, 1997, p. 19). Esse comportamento nasceu do homem ao buscar uma alternativa de expressão ao representar sons e outros elementos, passando por mudanças ao longo do tempo, e na modernidade com as tecnologias que surgem no mercado consumidor, fica mais fácil a conversação nos casos em que o encontro pessoal não ocorre.

Sem a comunicação cada pessoa seria um mundo fechado em si mesmo. Pela comunicação as pessoas compartilham experiências, ideias e sentimentos. Ao se relacionarem como seres interdependentes influenciam-se mutuamente e, juntas, “modificam a realidade onde estão inseridas” (BORDENAVE, 1997, p. 36).

Esse ambiente de afrouxamento no convívio humano se intensifica ainda mais nas comunicações virtuais, pois não há contato físico com os comunicantes. O assunto e o tipo de relacionamento são indiferentes, todos querem se conectar. A fluidez das relações é um fator presente nos meios de comunicações on-line. De acordo com Bauman, um namoro virtual tem grandes vantagens, uma delas é por não haver compromissos reais e a facilidade em começar e terminar um relacionamento.

Terminar quando se deseja - instantaneamente, sem confusão, sem avaliação de perdas e sem remorsos - é a principal vantagem do namoro pela internet. Reduzir riscos e, simultaneamente, evitar a perda de opções é o que restou de escolha racional num mundo de oportunidades fluidas, valores cambiantes e regras instáveis. “É o namoro pela internet, ao contrário da incômoda negociação de compromissos mútuos, se ajusta perfeitamente (ou quase) aos novos padrões de escolha racional” (BAUMAN, 2004, p. 85).

Contudo, atualmente as redes sociais abrem diversas portas, é possível trabalhar, conversar, namorar através de um simples bati papo, e esta facilidade é sedutora e conseqüentemente, as relações em sua maioria se tornaram superficiais. Segundo a psicóloga Viviane Aquino Machado. “Ao mesmo tempo em que estamos conectados a tudo, “desconectar” se tornou muito mais fácil, posso ter 300 amigos, não gostei das opiniões de alguém, então excluo”. O recomendável é, neste contexto, ter consciência para não simplificar e afastar demais as relações sociais, uma vez que o ser humano é ser social que naturalmente busca a sociabilização fora da rede. A história da internet é simples, teve sua criação a partir de pesquisas militares durante a Guerra Fria, e nesse período era basicamente utilizada para fins bélicos, somente a partir da década de 1990 foi popularizada. E com a chegada da internet no Brasil, a partir dos anos 90 se verificou uma rápida migração das mídias anteriores para a internet que passou a ser adotada em trabalhos profissionais e acadêmicos, tornou-se um ícone em pesquisas estudantis no mundo todo. E em 1995 surge a primeira rede social conhecida, o ClassMates.com, que seria a base para o início de uma verdadeira revolução nas

comunicações humanas. Ao longo de alguns anos, outras redes sociais surgiram como foi o caso do twitter, Orkut, facebook dentre outros. Dessa forma, as tecnologias digitais ocupam um profundo significado nas mudanças nas relações sociais.

Compreender essas redes é essencial, portanto, para compreender também a apropriação da internet como ferramenta de organização social e informação contemporânea. É essencial para compreender os novos valores construídos, os fluxos de informação duvidosa e as mobilizações que emergem no ciberespaço (RECUERO, 2009).

Hoje existem inúmeras alternativas de entretenimento que variam e proporcionam inúmeras opções a seus usuários. Essas transformações vivenciadas pela sociedade não mudou apenas o modo de trabalhar ou estudar, mudou a forma de agir e pensar também na afetividade. O advento das novas tecnologias da informação introduziu novas rotinas e novas linguagens no cotidiano, passou-se pela adaptação e familiarização com as mais diversas formas de comunicação, por via rede social, e-mail dentre outros. Estamos hoje num estágio consolidado para boa parte dos usuários, “que contribui para se experimentar novos formatos de produtos e de narrativas, além de novos enfoques para os conteúdos (...)” (BARBOSA, 2004, s.p.). A realidade atual da internet é presenciada por sites e produtos especiais voltados para o ciberespaço, além de outros atrativos como notícias jornalísticas, publicações de marketing inclusive lojas virtuais também inseridos nas redes sociais. E devido suas principais características, a internet é hoje um exemplo de interatividade e agilidade comunicacional, a exemplo são as redes sociais, que informações são trocadas com usuários no mundo inteiro. “Não se trata de um lugar comum, a final de contas, o uso da internet tem crescido de forma constante no mundo inteiro, e de uma forma especial, esse uso para a comunicação” (RECUERO, 2009, p. 164). De acordo com Recuero as redes sociais na internet são instrumentos de colaboração e de produção de conhecimento e deve-se aprender a utilização para que se amplie a ação individual em relação ao mundo, são agrupamentos complexos instituídos por interações sociais apoiadas em tecnologias de comunicação.

A cooperação pode aparecer, por exemplo, na formação de grupos na internet. Weblogs coletivos, por exemplo, são Weblogs produzidos por um grupo de pessoas. “Eles dependem da cooperação entre todos envolvidos para que continuem a existir, já que é preciso atualizar, ler comentários e, sobretudo, dividir as informações” (RECUERO, 2009, p. 83).

Outro benefício das comunicações digitais além dos já citados, é a comodidade, pois é possível comunicar-se com indivíduos que geograficamente estão distantes, sem sair de casa, resolver questões com muita facilidade, é o que acontece com Charline Margotti, estudante no

curso de Biomedicina, na qual utiliza o facebook e twitter para fins didáticos e de entretenimento.

Hoje com a rede social é possível manter contato com pessoas distantes, o que antes só com o celular era possível, porém tinha um custo mais elevado, e hoje é possível conversar e ver em tempo real, a rede social me mantém informada, e me auxilia em trabalhos da faculdade, pois são realizados através de grupos inbox (MARGOTTI, 2015).

Pessoas conectadas às redes conseguem interagir não só com amigos e familiares, mas podem fazer novas amizades com pessoas de sua cidade, de outro estado ou até mesmo em outros países. Novas amizades, busca de novas oportunidades de conhecimento ou também seguir a vida dos artistas, se torna possível através das redes sociais. Contudo, as redes sociais não são apenas virtuais, segundo Lúcia Santaella, são reais, discursivas, mas principalmente coletivas por que geram inteligência contínua.

Dentro do qual a inteligência coletiva é um misto de criatividade e comunicação humanas e adaptação, processamento e análise computacional simultâneos. Tudo isso vem confirmar de modo eloquente a relevância da TAR (teoria-ator-rede), especialmente, por seu caráter acentuado, como foi explicitado no capítulo 2, para a reflexão teórica e crítica e para a prática das RSIs, muito especialmente do Twitter (SANTAELLA; LEMOS, 2010).

Um dos objetivos das redes sociais virtuais são a promoção e instigação da comunicação, através do compartilhamento de informação, vozes e discursos diferentes por que o desejo humano é comunicar-se, pois a internet funciona também para relações humanas. Relacionamentos de todos os tipos surgem e terminam também nas redes sociais, hoje, por exemplo, inúmeros relacionamentos amorosos reais surgiram no ambiente virtual. Essa situação aconteceu com Marcelo Munhoz, que conheceu várias pessoas pelo Facebook, inclusive sua namorada. *“Eu estava no grupo de viagens do face, daí uma moça postou que precisava de carona, mandei mensagem para ela e começamos a conversar, um dia nos encontramos pessoalmente e tudo começou”* (MUNHOZ, 2015). Embora os benefícios das comunicações virtuais, o uso da internet pode trazer ao usuário alguns problemas como ficar muito tempo conectado à rede, que pode fazer com que as pessoas percam o foco das tarefas de trabalho ou estudos, esquecerem compromissos e chegar ao ponto de não dormir o suficiente à noite, ignorar amigos e familiares que queiram passar tempo com ele pessoalmente.

Algumas vezes, a hora dedicada à rede é para se estabelecer contato profissional ou com seu ambiente educacional, e isso tudo pode gerar o sentimento de isolamento em seus usuários, é o caso de Charline que utiliza as redes com várias finalidades.

*Acesso facebook, Twiter e wat zap todos os dias, por mais de dez horas diariamente, pois estou sempre conectada pelo celular, seria melhor quantas horas não fico, acho que somente o tempo em que estou dormindo. Às vezes começo a me sentir sozinha, isolada, daí saio mas com o celular conectado, estou buscando maneiras de viver tudo o que eu puder fora do facebook e do twiter, sem me desconectar totalmente (MARGOTTI, 2015).*

Uma característica do mau uso das redes sociais virtuais é que alguns usuários estão simplesmente compartilhando informações demais, essa superexposição pode levar o indivíduo a se distanciar de sua vida diária fora dos meios virtuais. *“É importante limitarmos nosso acesso, fazer coisas sem que eu o celular e internet seja o principal atrativo”* (MACHADO, 2015). Esse aprendizado para uso das redes sociais é importante para que seja possível também conviver com opiniões diversas e formas diferentes de vivência, o que torna o indivíduo mais sociável. *“O exagero gera consequências muitas vezes despercebidas, as pessoas vão se bitolando e se acorrentando a objetos e privações do convívio relação interpessoal”* (MACHADO, 2015).

O grupo Encontros São Borja inserido no facebook é um exemplo de local comum para sociabilização, possui mais de 1.843 membros registrados e tem em sua maioria, usuários São-borjenses. Segundo a administradora da página Thalia Costa, *“o grupo serve como sala de encontros, que geralmente começam como amizade e depois se torna um romance também na vida real”* (COSTA, 2015). Nos links dos usuários é possível ingressar bate papo reservado, com possibilidade de conhecer pessoalmente o usuário com quem se fala, e assim se inicia um relacionamento além das telas tecnológicas. O único problema gerado dessas relações segundo Thalia, é sua artificialidade, pois é fácil parecer bonito, atraente e inteligente dentro da rede. *“As pessoas postam fotos bonitas, posts e mensagens com conteúdo inteligente, daí fica fácil e rápido atrair novos amigos e namoros, quando se encontra pessoalmente vem a surpresa boa ou não”* (COSTA, 2015).

A ortografia também é bastante prejudicada na hipótese de os usuários não zelarem por sua escrita correta, decorrente muitas vezes de abreviaturas, como por exemplo, a palavra você é escrita “vc”, sendo este apenas um simples modelo de erro. *“Eu abreviava tudo, mas comecei a errar nos trabalhos acadêmicos, então passei a digitar de forma mais correta e sem abreviações”* (MARGOTI, 2015). Vários são os motivos no qual um internauta se dedica às comunicações virtuais, tais razões por vezes podem servir como fuga de sua própria realidade, outras ocasiões se utilizam de identidades diversas com finalidades distintas, esse é um indicio de distúrbios psicológicos leves ou graves, depende do grau de envolvimento na rede, além da superexposição. *“A depressão pode ser indicador desta dedicação excessiva,*

*nestes casos é recomendável ajuda profissional” (MACHADO, 2015). Apesar de possuir inúmeras características positivas em suas diversas interfaces, as redes sociais estão cercadas de estratégias para o consumo de informações, trocas comunicacionais exageradas que envolvem usuários diariamente, as pessoas estão se afastando cada dia mais e os meios virtuais estão presentes em muitos momentos, é necessário o consumo consciente dos serviços oferecidos pelos meios virtuais.*

O que podemos fazer é não perder o encanto pelas descobertas “fora da tela”. Habitar o real e o virtual sem supervalorizar um ou outro, por que eles fazem parte do nosso cotidiano e não podemos negar que a existência da internet é algo importante, é preciso bom senso. *“Outros são os problemas gerados do consumo inadequado da rede, o que pode gerar distúrbios emocionais como a depressão, dentre outros” (MACHADO, 2015).*

Os laços afetivos atualmente permeiam por um vago caminho entre o sólido e o fluídico em concomitância com o universo virtual no qual a sociedade usufrui cotidianamente. *“São muitas opções de divertimentos e pessoas disponíveis, além da facilidade de conhecer novos afins nas redes sociais virtuais, seja para estabelecer amizade ou envolvimento amorosos, tudo se encaminha para um futuro de insegurança emocional” (MACHADO, 2015).*

Consta-se hoje um enorme crescimento no uso de redes sociais, sendo este um método comum entre pessoas por ser um meio prático e de rápida comunicação, porém pode surgir determinados problemas no âmbito de aproximação e até mesmo, identidade psicossocial do internauta. De acordo com Machado, é possível entender que determinados comportamentos em concomitância ao acesso diário à rede virtual e a diminuição como o contato físico entre pessoas pode gerar uma série de problemas emocionais, seja a depressão simples ou síndromes diversas. O presente trabalho foi resultado de pesquisas bibliográficas e entrevistas em consonância com observação do comportamento humano em sociedade, desde suas atitudes pessoais, as relações em redes virtuais que se modificaram ao longo do tempo e que hoje enfrentam a fluidez através do uso contínuo da internet.

## **BIBLIOGRAFIA**

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas: Informação e documentação. **Trabalhos Acadêmicos – Apresentação.** Rio de Janeiro: ABNT, 2014.

BARBOSA, Suzana. **Banco de Dados:** Agentes para um webjornalismo inteligente? Paper apresentado no V Congresso IberoAmericano de Periodismo em Internet, FACOM/UFBA 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor Líquido:** sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro, editora Zahar, edição 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro, editora Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida.** Rio de Janeiro, editora Zahar, edição 2007.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é comunicação.** Editora Brasiliense, 1997, coleção primeiros passos.

COSTA, Thalia. **Entrevista** realizada em 15 de Janeiro de 2015, às 19 horas.

DUARTE, João Francisco Jr. **O que é beleza:** experiência estética. São Paulo, 3ª edição 1991, reimpressão 2011, editora Brasiliense, coleção primeiros passos.

MACHADO, Viviane Aquino. **Entrevista** realizada em 05 de Abril de 2015, às 17 horas.

MARGOTTI, Charline. **Entrevista** realizada em 10 de Agosto de 2015, às 16 horas.

MUNHOZ, Marcelo. **Entrevista** realizada em 01 de Setembro de 2015, às 18 horas.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet.** Editora Sulina, edição 2009.

SANTAELLA, Lucia; LEMOS, Renata. **Redes sociais digitais:** a cognição conectiva do Twitter. Editora Paulus, edição 2010.

### **Sites consultados**

<http://veja.abril.com.br/080709/nos-lacos-fracos-internet-p-94.shtml>

<http://www.portaleducação.com.br/marketing/artigos/48417/o-lado-negativo-das-redes-sociais#ixzz38rhSyEWw>

[http://lounge.obviousmag.org/de\\_dentro\\_da\\_cartola/2013/11/zygmunt-bauman-vivemos-tempos-liquidados-nada-e-para-durar.html](http://lounge.obviousmag.org/de_dentro_da_cartola/2013/11/zygmunt-bauman-vivemos-tempos-liquidados-nada-e-para-durar.html)

<http://veja.abril.com.br/noticia/ciencia/o-ambiente-digital-esta-alterando-nosso-cerebro-de-forma-inedita-diz-neurologista-britanica>

<http://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2012/07/historia-das-redes-sociais.html>



**MESA TEMÁTICA: “GEOGRAFIA CULTURAL E  
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL MISSIONEIRA; GEOGRAFIA  
REGIONAL, DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL E OS  
ESTUDOS DA FRONTEIRA; A CARTOGRAFIA E OS  
ESTUDOS AMBIENTAIS NA BACIA DO PRATA”.**



## OS DOCENTES E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Keli Cristiane Daniel<sup>164</sup>

### Resumo

A educação brasileira está se modificando a cada dia, o velho paradigma educacional que fazia do aluno um simples receptor e o professor um transmissor de conhecimento já ficou no passado, está na hora de começar a pensar uma educação libertadora que leve seus interessados a quererem modificar as bases e fortalecer as estruturas com um pensamento inovador que vá tratar a fundo o que falta na educação no século XXI. Neste sentido a pesquisa propõe-se a conhecer o contexto de atuação dos educadores na área das ciências humanas, através de bibliografias que abordam a questão da formação continuada de professores. O diálogo com os autores proporcionará conhecer as aspirações dos professores com a educação contemporânea bem como suas dificuldades na preparação para formação continuada.

**Palavras Chaves:** Educação, professor, pesquisa, formação continuada.

### INTRODUÇÃO

Educação e docência, sempre foram dois conceitos que andam praticamente lado a lado, a educação é à base de tudo que se conhece até os dias de hoje. Inicia com a informação, processa-se como conhecimento e aprimora-se como educação, isso em grande parte da vida atribui-se a um profissional, o professor. Profissional, que se espera, busque constantemente o aperfeiçoamento de seu conhecimento, e é responsável, em grande parte pelas pessoas que trabalha. No entanto, esta profissão já teve seu reconhecimento e admiração por parte da sociedade, que nos dias de hoje, desprestigia esta classe de trabalhadores, por terem todo tipo

---

<sup>164</sup> Acadêmica do Curso de Ciências Humanas - Licenciatura

de informação já pronta, não tendo desta forma que buscar por seu próprio conhecimento, desvalorizando os saberes dos docentes.

A pesquisa busca conhecer e expor de forma teórica a questão do “Ser Professor”, buscando evidenciar a realidade que estes profissionais encontram em seu cotidiano, seus problemas e possíveis soluções, com ênfase na formação continuada. Os diálogos que serão estabelecidos com os autores terão como objetivo conhecer as principais adversidades profissionais encontradas no ambiente escolar, as oportunidades de formação continuada, ou a ausência delas, a satisfação ou insatisfação com a escolha profissional e o reflexo negativo no desenvolvimento das funções pedagógicas resultantes da longa jornada de trabalho se existentes.

Nesta medida, considera-se a realização de tais objetivos indispensáveis para que se possa pensar na construção e reconstrução de processos de ensino-aprendizado que visem um maior diálogo entre professor (a), o educando, a comunidade e a escola.

## **A PROFISSÃO DOCENTE**

A educação da atualidade requer indivíduos comprometidos com seus semelhantes, e para que isso aconteça o professor tem que ser um sujeito reflexivo em formação, objetivando seu autoconhecimento em relação às novas mudanças na atualidade, a consciência de compromisso que ele deve ter para com seu aluno, comunidade escolar e demais envolvidos neste processo de educar. A profissão tem de ser caracterizada pela sua busca constante de aperfeiçoamento e reflexão dos acontecimentos da realidade em torno de seu ofício.

As ciências chamadas de humanidades estão no foco das notícias do mundo moderno, pois as mesmas retornaram depois de muito tempo para frear a vida capitalista e para tentar reorganizar o que é prioridade para a humanidade. O professor neste sentido é muito importante, pois é com ele que os alunos e toda a comunidade escolar vão se aprofundar nas questões ligadas ao cotidiano de cada indivíduo.

De acordo com Sacristán (1995), a docência pode ser definida como um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores, constituindo a especificidade de ser professor. Quando referido ao comportamento, o professor, independente do ambiente que esteja é alguém reservado, que não exagera nas palavras que profere e quase sempre aborda assuntos válidos em um ambiente social, quanto a destreza, o educador, sempre passa por diversas situações que o desafiam, tais como salas exageradamente cheias, alunos desatentos e muitas vezes alunos que estão na sala de aula por obrigação e não pela vontade

de obter conhecimento, diante destes desafios, o educador acaba englobando todos os outros conceitos, inovando e cativando seu educando, mostrando ao aluno a importância do saber tanto para sua vida pessoal, quanto profissional.

O professor, é o agente de transformação, o profissional que mais faz diferença na vida de seu aluno, aquele que o ensina a ver o mundo em sua volta e como de fato é sua realidade, sem esconder ou mascarar-la, com o objetivo de tornar este ser alguém capaz de reconhecer o certo e o errado para si e sua vida, profissional e pessoal, tornando seu aluno alguém sábio e decidido, uma pessoa pronta para as adversidades cotidianas.

O professor é sem dúvida um mediador de ensinamentos, não só os conteúdos programados, mas aqueles ensinamentos que interveem profundamente na vida de seus educandos, por isso sua vivencia e sua capacidade de percepção tem de serem expandidas de maneira que ele conheça ou empenhe-se em conhecer a vida de cada um deles.

Tanto os alunos/as quanto os professores/as são ativos processadores de informação e subjetivos construtores de significados, que utilizam com bastante liberdade seu comportamento, de ação ou de omissão, para expressar ideias e sentimentos complexos e mutantes. (SACRISTÁN; GOMEZ, 2007, p.71).

Na atualidade, ser professor, é batalhar dia a dia para torna-se um profissional conceituado no mercado de trabalho, independente da área de atuação e setor, seja ele público ou privado, as exigências em relação ao professor são cada vez maiores. Para além de saber a matéria que leciona, é pedido para o professor que seja facilitador da aprendizagem, eficaz em sua tarefa, organizador e também que seja um psicólogo para que cuide do equilíbrio de seus alunos, para que o profissional possa evitar a evasão contida nas escolas e o desinteresse que muitos demonstram.

Segundo Esteve (1995) o mal de seu trabalho se dá devido a uma grande e simultâneas tarefas do professor:

Registre-se, por último, que nos últimos vinte anos, houve uma grande fragmentação da atividade do professor: muitos profissionais fazem mal ao seu trabalho, menos por incompetência e mais por incapacidade de cumprirem, simultaneamente, um enorme leque de funções. Para além das aulas, devem desempenhar tarefas de administração, reservar tempo para programar, avaliar, reciclar-se, orientar os alunos e atender os pais, organizar atividades várias, assistir a seminários e reuniões de coordenação, de disciplina ou de ano, porventura mesmo vigiar edifícios e materiais, recreios e cantinas. (p. 42)

Com a falta de interesse em aprender por parte de seus alunos, por intermédio da família dos mesmos, que vê no professor, a solução de seus problemas, ele está cada vez mais com uma crise de identidade, pois não sabe se é educador ou tomou a responsabilidade para si de educar seu aluno, ensinar-lhes boas maneiras e muito mais que a vida moderna exige do ser humano.

Os papéis estão sendo invertidos no mundo moderno, hoje os pais têm de se preocuparem em garantir o sustento de seus filhos e por consequência atribuem à escola, que por sua vez delega ao professor a tarefa de ensinar e educar suas crianças.

Mas é em seu trabalho diário que o professor vai se conhecendo e conhecendo também o ambiente em que está inserido juntamente com seus componentes, desta forma vai se adequando e muitas vezes se moldando conforme as instituições em que trabalha.

Ao professor se pede não apenas ensinar ou facilitar a aprendizagem e avaliá-la, mas também realizar trabalhos de tutoria pessoal, manter a ordem, organizar os recreios, preparar atividades extra-escolares, gerenciar múltiplos aspectos burocráticos, preencher boletins de avaliação, informes sobre os mesmos para os pais, falar com estes, atualizar-se, confeccionar materiais, etc. Todas as tarefas que o professor realiza formam um todo com inter-relações entre todas, que é o que configura a estrutura de seu trabalho. (SACRISTÁN, 2000, p.238).

Desta forma podemos compreender por que motivo alguns professores caem na rotina de suas aulas sem motivações pois é muita sobre carga de tarefas, ainda tem que lidar com salas de aula excessivamente cheias, alunos muitas vezes com dificuldades de relacionamento por problemas que trazem de casa. Pois o professor é o único profissional que leva seu trabalho pra casa e lá ainda tem toda a sua vida, filhos e cônjuge.

### **Os docentes e sua formação continuada**

Sabemos que o homem e somente ele é o objeto de estudo de si mesmo, pois é através de seu autoconhecimento e aperfeiçoamento de suas bases que o mesmo se reconhece e começa a conhecer seu semelhante, neste sentido o docente inserido na profissão tem de se aperfeiçoar conforme as mudanças dos paradigmas educacionais que acontecem, pois ver o homem em sua totalidade requer subsídios, por parte de órgãos federais e até por parte própria, que garantam uma unidade total de todos os envolvidos no assunto.

Portanto, o docente deve investir em sua formação continuada para poder ampliar sua visão de mundo, tanto no sentido único da palavra como em sua totalidade, aprendendo a reconhecer cada situação adversa que ocorre na vida moderna.

Ao aprender a conhecer e tomar esta atitude como processo de formação contínua, o professor oportunizar-se-á um crescimento tanto na dimensão horizontal como na dimensão vertical, ampliando mais e melhor seu universo e o de seu aluno. Esta é a educação para o conhecer, uma educação que é sempre processo e não acabamento, que é sempre meio, nunca fim, que aprimora o homem e o não rotula como um produto do destino. (LIMA, 2010, p.24)

O que se espera com a evolução do mundo é que os docentes também se aperfeiçoem no sentido de conhecer e compreender o seu semelhante e as intempéries que acontecem no cotidiano escolar, como afirma LIMA (2010), o docente precisa conhecer o conhecimento para poder aprender a fazê-lo de forma sistemática e com algum sentido, sentido este que interfere diretamente na vida de seus educandos transformando-os cada dia em seres de percepção e reflexão sobre os assuntos de seu entorno e do mundo onde está inserido, não deixando de perceber as diversidades e acima de tudo as respeitando.

O aprender a fazer fazendo e de forma contextualizada traz ao profissional da educação – o professor – em processo de formação continuada elementos mais consolidados para apreender a leitura do real, ao mesmo tempo em que conhece o seu aluno e aproveita-se das múltiplas instâncias da escola para a promoção de sua aprendizagem. (LIMA, 2010, p. 26)

Pois cada realidade transformada ou em transformação requer do profissional da educação um olhar mais complexo para que tenha uma dimensão do contexto que está inserido, desta forma sua compreensão se fará através da observação do cotidiano de seu aluno e conseqüentemente de sua realidade vivida. Para que de forma mais produtiva consiga realizar uma intervenção pedagógica em cada indivíduo que estará ligado ao seu processo também de aprendizado. Dessa forma o professor vai aprendendo e ensinando ao mesmo tempo, pois o conhecimento é algo inacabado, sempre em processo de transformação.

Neste processo com diz IMBERNÓN (2010), a formação continuada não deve ser *standar*, que dá respostas a todos de forma igual mediante a solução de problemas genéricos, pois como se trata de indivíduos com suas especificidades e sua própria forma de aprender e compreender os acontecimentos diários da vida corrida de docente, a formação continuada não pode ser um simples palestrar para uma simples plateia que vai ouvir sem discutir.

O processo de formação continuada deve ser orientado a dar bases para que os professores entendam melhor sua prática e dessa forma consigam transmiti-la de forma clara e coerente, para isso é necessária a formação de grupos de apoio de professores interessados em discutir e compartilhar suas experiências de vida e de sala de aula, para que juntos possam idealizar suas propostas e concretiza-las com maior êxito.

De acordo com Freitas (2010) esse processo de encontros promovido por professores com a intenção de expandir seus conhecimentos, é de grande importância para a sua formação continuada, pois através deles é que se constrói uma identidade profissional que está aberta a mudanças, e compreendendo os humanos como seres sociais aprendentes, entende-se que o aprender pode vir a ser uma ferramenta potencial para a análise crítica da realidade e para a manutenção, ou não, do status quo em que os sujeitos se encontram.

### **As dificuldades encontradas no decorrer da formação continuada**

Na atualidade os docentes estão sem motivação por vários fatores, os quais podemos citar, baixos salários, desrespeito pela docência principalmente pelos alunos, que veem o professor como figura decorativa em sala, suas condições de trabalho também não o ajudam, pois são escolas sem uma infraestrutura que garantam um bom funcionamento da aula.

Isto tem condicionado ao docente a uma má qualificação em relação ao seu autoconhecimento e as atribuições que lhes são imbuídas, desqualificando os ensinamentos que deveria dedicar aos seus educandos. Desta forma seria necessários investimentos em políticas que valorizem este profissional.

Os mais diversos desafios estão também em professores em formação em uma só disciplina tendo que ministrar aulas em outra cadeira que não seja a sua por formação. Isto sobre carrega os docentes e conseqüentemente afeta seus educandos pois sua concentração dar-se-á mais especificamente na sua disciplina de formação, comprometendo as outras em que atuam.

Também podemos citar que as formações continuadas oferecidas pelo governo em forma de cursos extensivos não ajudam de forma pedagógica os professores, por se sentirem apenas espectadores e não serem ouvidos, desta forma não poderiam opinar no que realmente tem necessidade de alterar em sua formação continuada.

Atualmente, são programados e ministrados muitos cursos de formação, mas também é evidente que há pouca inovação ou, ao menos, essa não é proporcional à formação que existe. Talvez um dos motivos seja o predomínio ainda da formação de caráter transmissor, com a supremacia de uma teoria que é passada de forma descontextualizada, diante dos problemas práticos dos professores e de seu contexto, baseada em um professor ideal que tem uma problemática sempre comum, embora se saiba que tudo isso não existe. (Imbernón ,2010, p.40)

Neste contexto deve se pensar em soluções que venham ao encontro das necessidades reais enfrentadas pelos professores em seu cotidiano, ou seja, organizar reuniões periódicas em que os próprios professores se façam ouvir e conseqüentemente compartilhem suas experiências para que os mesmos repensem suas práticas e consigam desenvolver um trabalho mais humanizado e dessa forma mais motivador.

### **As aspirações encontradas pelo docente em sua formação continuada**

Aperfeiçoar-se num mundo totalmente tecnológico requer dedicação total do docente em relação a sua carreira, pois é ele próprio quem vai interagir com o ambiente escolar. Desta maneira sua especialização é de extrema importância tanto para ele mesmo quanto para a formação de indivíduos reflexivos.

Acredita-se que o uso das TICs na escola depende, em grande parte, da formação do professor. Vê-se a necessidade de educadores preparados para lidar crítica e pedagogicamente com a presença da tecnologia na educação. De acordo com Kenski (2001, p. 75) é de muita importância que os docentes conheçam as tecnologias, bem como seus suportes midiáticos e todas as possibilidades educacionais e interativas das redes e espaços virtuais para melhor aproveitá-las nas mais diferentes realidades educacionais.

Para isso com diz Freire (1996), o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão, pois ao conseguir compartilhar seu conhecimento está cada vez mais fortalecendo seu próprio conhecer abrindo um leque de oportunidades e transformações na vida de seus educandos e na própria vida.

O professor que se dedica ao seu autoconhecimento está comprometido com sua prática docente, inovando-a de forma a esclarecer e resolver a maior parte de seus desafios no cotidiano escolar, portanto investindo em sua formação continuada este profissional deixa o conhecimento antes aprendido, e agora ultrapassado, para fazer uma renovação e aplicar novos conhecimentos, em sua carreira, lembrando sempre que o conhecimento é algo efêmero e que está em constante movimento e transformação.

Estando aberto para as inovações, o docente começa a pensar sua prática e dessa forma inicia um processo de (re) aprender inovações que vão alavancar sua curiosidade tornando-o cada vez mais crítico em relação as escolhas feitas por ele, de acordo com Freire (1996), é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Outra forma de almejar esta reflexão crítica é o compromisso que o professor (a) deve para consigo e sua formação continuada, pois ele é a mola mestra que define os objetivos da formação, este compromisso está ligado aos desejos de melhora na educação, no anseio de construir em seu aprender um modelo eficaz para a tentativa de amenizar problemas do cotidiano escolar.

Neste sentido, estamos entendendo que o investimento na formação é um ponto de partida que apresenta possibilidades de melhoria da profissionalidade e de um significado diferente para a profissionalização e o profissionalismo docentes, bem como a possibilidade para a resignificação da sua identidade profissional nesse contexto pródigo em mudanças de natureza variada. (Guimarães, 2004, p.25)

Da mesma forma que o compromisso assumido pelo professor em aperfeiçoar-se para a mudança em seus métodos de ensino-aprendizado, está sua relação com as novas ferramentas tecnológicas. Se analisarmos o contexto em que nos encontramos, vamos notar que os alunos estão em sintonia com a tecnologia que cresce a cada dia e que não pretende se extinguir tão facilmente. Por tanto uma especialização por parte do professor pesquisador em relação a estas novas tecnologias é de extrema importância, por qualifica-lo e conseqüentemente inseri-lo no mundo da tecnologia, pois esta pretende abrir um leque de conhecimentos. Em sintonia com estas ferramentas o professor vai melhor interagir com seus alunos e assim esses mesmos alunos também vão ao encontro da transformação de informação em conhecimento tendo o professor o papel de mediador desse processo.

### **Considerações Finais**

Como a educação está em mudanças, o docente tem de estar em constante evolução e os parâmetros de exigências em relação à carreira aumentaram, proporcionando transformações profundas em seu modo de pensar e agir. Desta forma o que se compreendeu foi a análise realizada sob a forma de como estes profissionais estão investindo em sua formação continuada, e se eles possuem apoio de órgãos governamentais, que em tese, teriam de oportunizar um aperfeiçoamento ao docente, ou devem por conta própria alavancar o aprimoramento de seus estudos.

Com um mundo rodeado de informações instantâneas, o docente enfrenta um desafio ainda maior que apenas questões salariais, ele está de frente a um mundo destinado a formar indivíduos sem consciência própria. Por isso o docente, além de se qualificar tem que

transmitir um conhecimento inovador que atribua um significado a essas constantes informações recebidas, contribuindo dessa maneira para a formação de um cidadão consciente de suas atitudes em diversas situações do cotidiano.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS**

ESTEVE, J. M. **Mudanças Sociais e Função Docente**. Artigo. 1995

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

FREITAS, Diana Paula Salomão de. **A perspectiva da comunidade aprendente nos processos formativos de professores pesquisadores educadores ambientais** / Diana Paula Salomão de Freitas; orientador Profa. Dra. Maria do Carmo Galiuzzi; co orientador Prof. Dr. Roque Moraes. – 2010.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: Saberes, identidades e profissão**/Valter Soares Guimarães- Campinas, SP: Papirus, 2004. (Coleção Entre Nós Professores).

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores** / Francisco Imbernón; tradução Juliana dos Santos Padilha. – Porto Alegre: Artmed 2010.

KENKY, V.M. **Em direção a uma ação docente mediadas pelas tecnologias**. In: BARRETO, R. G. (Org.) **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. (p.74-84).

LIBANEO, José Carlos. – **Adeus professor, adeus professora? : novas exigências educacionais e profissão docente**/ José Carlos Libâneo. – 13. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011. – (coleção questões da nossa época; v. 2).

LIMA, Paulo Gomes. **Formação de Professores: por uma resignificação do trabalho pedagógico na escola**. Cadernos Acadêmicos, EDITORA UFGD. 2010.

NOVOA, A. I. **Profissão Professor**. Porto Editora. 2º Ed. 1995.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GOMEZ, A. I. Peres. **Comprender e transformar o ensino**. 4ª. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2007).

\_\_\_\_\_. **O Currículo – Uma reflexão Sobre a Prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed. 2000.

\_\_\_\_\_. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.



## OS PARADIGMAS DO CONHECIMENTO E O PENSAMENTO GEOGRÁFICO

**Luiz Carlos de Santis Alves<sup>165</sup>**

**Rafael Brites Matoso<sup>166</sup>**

**Alice Angélica de Miranda Gebert<sup>167</sup>**

**Emersom Ciocheta Roballo<sup>168</sup>**

No decorrer da história, a humanidade têm se apoiado em paradigmas na tentativa de compreender a existência, o ser humano e sua frágil condição no mundo. Pode-se dizer que paradigmas são uma construção histórica, resultado da teorização humana na busca da verdade. A verdade, por sua vez, traduz-se no entendimento da própria condição humana. Diferente dos animais irracionais, o homem não está apenas constituindo o mundo, ele constrói, reconstrói, organiza e conduz este mundo. Esta atribuição lhe é conferida em função de sua capacidade cognitiva. Neste sentido, entender o seu lugar no mundo, sua identidade, seus valores, suas potencialidades e dar significado a estas e outras variáveis se constitui em um desafio permanente para a humanidade.

Somos originários do cosmos, da natureza, da vida, mas devido a própria humanidade, à nossa cultura, à nossa mente, à nossa consciência, tornamo-nos estranhos a esse cosmos, que nos parece secretamente íntimo. (Moran, 2000, p. 51).

---

<sup>165</sup> Mestrando em Educação nas Ciências (UNIJUÍ), Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) do Instituto Federal Farroupilha – Câmpus São Borja; Licenciado em Geografia, Professor da Rede Pública Estadual; email: [profsantis@yahoo.com.br](mailto:profsantis@yahoo.com.br)

<sup>166</sup> Discente do Curso Técnico em Informática no Instituto Federal Farroupilha, Monitor das Disciplinas da Área das Ciências Humanas, Bolsista Voluntário do Projeto Ideias em Debate e do Projeto de Pesquisa **Concepções de Currículo Integrado em Processos de (Re)Construção do Ensino Médio e Licenciatura com Formação Estruturada pela Problemática de Situações Práticas**; [rafaelbritesmatoso@gmail.com](mailto:rafaelbritesmatoso@gmail.com).

<sup>167</sup> Professora Instituto Federal Farroupilha, Graduada em Matemática, Mestre em Educação nas Ciências (UNIJUÍ), Pesquisadora do Projeto Concepções de Currículo Integrado em Processos de (Re)Construção do Ensino Médio e Licenciatura com Formação Estruturada pela Problemática de Situações Práticas; [Alice.gebert@iffarroupilha.edu.br](mailto:Alice.gebert@iffarroupilha.edu.br)

<sup>168</sup> Professor do Instituto Federal Farroupilha- Câmpus São Borja. Graduado em Geografia, Especialista em Metodologia do Ensino em Geografia e Mestre em Educação nas Ciências (UNIJUÍ); email: [emersom.robalo@iffarroupilha.edu.br](mailto:emersom.robalo@iffarroupilha.edu.br)

O filósofo Mário Osório Marques, em sua obra “Conhecimento e modernidade em reconstrução”, apresenta três grandes paradigmas adotados pela humanidade ao longo da história. O paradigma ontológico ou metafísico, fundado na antiguidade, o paradigma moderno iniciado com o colapso do feudalismo e o surgimento de ideais iluministas e o recente paradigma neomoderno onde a racionalidade perde espaço para a intersubjetividade. Cabe destacar que as fronteiras de tais paradigmas são bastante imprecisas, talvez impossíveis de precisar, visto que operam ao nível da hermenêutica humana que se apresenta de maneira heterogênea.

[...] os paradigmas não se sucedem apenas, mas se interpenetram e permanecem na novidade de nova estruturação na cultura e nas cabeças, necessitados de se distinguirem para sabermos qual deles nos comanda (Marques, 1994, p. 2).

O paradigma ontológico ou metafísico se alicerça na antiguidade com as civilizações greco-romana e judaico-cristã. A filosofia grega lega à humanidade a capacidade de abstração, a valorização dos sentidos, ou seja, a busca da essência para além da aparência já que a segunda não é suficiente para explicar o mundo, além de ser volúvel. A primeira seria a base para o entendimento do mundo uma vez que apresenta um caráter permanente imune a inconstância da segunda.

A civilização judaico-cristã, através da religião e do monoteísmo, forja a ideia do universal da humanidade. Se todos são filhos de um único deus, todos são irmãos, todos são, a princípio, iguais. Nesta perspectiva, colocando deus como ser supremo incontestável e exterior ao mundo, ocorre a organização de um certo caos pré-existente.

Para o paradigma ontológico, o conhecimento funda-se na reflexão em busca da essência onde seria encontrada a verdade, ou seja, a revelação dos mistérios da existência. A compreensão da essência dos fenômenos seria a realidade e, por conseguinte, o conhecimento qualificado. Desta forma, o mundo verdadeiro seria revelado ao homem através da contemplação sistemática e atenta.

A geografia enquanto campo do conhecimento origina-se na antiguidade clássica, mais precisamente com os gregos. Tales de Mileto e Anaximandro lançaram as bases da Geodésia; Heródoto preocupava-se com a descrição dos lugares em uma perspectiva regionalizada; Hipócrates discute a relação entre o homem e o meio em sua obra impregnada de geografia: *Dos ares, dos mares e dos lugares*; Aristóteles inicia uma discussão acerca dos conceitos de lugar e clima. Estes são apenas alguns exemplos de como as bases do conhecimento geográfico estavam presentes no pensamento grego. Estes conhecimentos, entretanto,

encontravam-se de forma dispersa, sem unidade, vinculados a outras áreas como a física, a matemática, a política, a filosofia, a literatura, entre outras.

Durante o período Medieval o pensamento geográfico continua tal qual ocorria na antiguidade: difuso e fragmentado, o que não indica a ausência de avanços. Nesta época, por exemplo, Claudio Ptolomeu, resgatando o pensamento grego, escreve a obra *Síntese Geográfica*, em uma tentativa de sistematizar o que mais tarde se constituiria em uma disciplina. Outro exemplo de tentativa de organizar o pensamento geográfico na Idade Média está na obra *Geografia Generalis*, de Bernardo Varenius. A obra de Varenius constituiu um importante tratado que serviria de apoio para as teorias de Newton.

Embora dispersas e imprecisas, as teorizações acerca de temas geográficos durante a antiguidade e o período medieval foram de extrema importância para a sistematização desta ciência, que viria ocorrer somente no início do século XIX. Pode-se dizer que foram estes estudos que possibilitaram esta sistematização. Alguns autores, como Nelson Werneck Sodré, costumam denominar este período como “a pré-história da geografia”.

Com o alastramento das relações capitalistas e correspondente declínio do medievalismo e com a revolução burguesa na Inglaterra e início do processo que se efetivará na França nos fins do século XVIII, pode ser aceita a convenção do encerramento do longo período inicial, preliminar, preparatório da Geografia, sua pré-história por assim dizer (Sodré, 1992, p.23).

Podemos dizer que o período “pré-histórico” da geografia aproxima-se do paradigma ontológico. A contemplação e a análise do objeto encontra-se muito presente enquanto método. Além disso, esta perspectiva propõe a observação minuciosa do investigador e a partir desta, aliada a sua intuição, seriam revelados os aspectos ocultos de cada fenômeno que seriam traduzidos em conhecimento. Percebe-se a impregnação de indutivismo e empirismo no referido período.

Coube aos estudiosos Alexandre Von Humboldt e Karl Ritter, que viveram durante a Revolução Francesa, naquela região, sistematizar a geografia como campo específico do conhecimento. Para Humboldt, a geografia seria uma ciência síntese de todos os conhecimentos terrestres. Como método de estudo propõe o “empirismo raciocinado”, ou seja, a intuição a partir da observação. Ritter, essencialmente religioso, afirma que a geografia deveria estudar os arranjos individuais e compará-los. Considera a ciência como meio para alcançar o divino. Assim, a geografia, ao compreender os lugares, estaria criando um canal com a própria divindade. Em termos de método Ritter corrobora com o empirismo de Humboldt, afirmando a necessidade de caminhar de “observação em observação”.

Ao final do século XIX o alemão Friedrich Ratzel apresenta a sua contribuição para a ciência geográfica. Em sua obra *Antropogeografia*, o estudioso lança as bases do que hoje conhecemos por Geografia Humana. Nela, Ratzel discorre sobre a influência do meio sobre o homem, as relações entre Estado e espaço e a importância do território criando o conceito de “espaço vital”. Quanto ao método, Ratzel continua com o característico empirismo, predominante até agora nos temas geográficos já que os procedimentos de análise eram embasados na observação e descrição. Ratzel fez “escola” e seus seguidores tanto radicalizaram como deformaram suas teorias, criando o que hoje conhecemos como *determinismo geográfico*, corrente do pensamento geográfico que prega que as condições do meio comandam os destinos da sociedade.

Posteriormente, opondo-se as teorias ratzelianas ou deterministas, surge a *Escola Francesa de Geografia*, fundada pelo geógrafo francês Paul Vidal de La Blache. Esta corrente critica a politização e a socialização da geografia de Ratzel. La Blache apregoava ser a geografia a ciência dos lugares e não dos homens. Na proposta lablachiana não ocorre a negação da influência do meio sobre o homem, porém, pressupõe que a influência ocorre mutuamente na relação homem-meio e ambos são modificados, podendo o homem também transformar o meio a seu favor. Os princípios de La Blache originaram a corrente da geografia chamada *possibilismo geográfico*, quer dizer, o espaço natural encontra-se impregnado de possibilidades a mercê da atividade humana.

Com estas breves informações sobre a sistematização da ciência geográfica bem como das correntes determinista e possibilista, percebe-se que, assim como na “pré-história” da geografia, o pensamento acerca da construção do conhecimento geográfico continua operando em meio ao paradigma ontológico. Esta inferência torna-se possível, em razão, especialmente das questões metodológicas, onde prevalece o empirismo. Entretanto, a corrente determinista já apresenta tímidos sinais de rompimento com o paradigma ontológico, quando atribui uma maior autonomia e protagonismo ao homem.

O movimento intelectual iluminista no século XVIII questiona os métodos e ações tanto da Igreja como do Estado, instituições estas basilares da ordem social vigente. Em síntese, os iluministas buscavam as explicações para os dilemas mundanos no próprio homem, na sua capacidade intelectual, ou seja, na racionalidade. Rompe-se com os dogmatismos e superstições e a ciência é colocada como aspecto primordial para o conhecimento. Podemos dizer que este é o início da instalação de um novo paradigma, o paradigma moderno.

O paradigma moderno coloca o homem no centro das questões que permeiam a vida. Neste sentido, além da racionalidade, valores como o humanismo e a autonomia incorporam-

se às necessidades humanas para a busca do “bem viver” no mundo. O homem adquire maior protagonismo e responsabilidade na condução deste mundo. Existe um mundo a construir, verdades a serem definidas e o conhecimento será o fator mediador destas construções. O ordenamento do mundo ocorrerá em função da razão, ou seja, determinado pelo humano, pois “a razão é conquista intrinsecamente individual. Para o homem esclarecido, nada poderá estar fora ou acima da razão dele” (Marques, 1993, p. 46).

No âmbito da ciência geográfica, ainda na primeira metade do século passado, o geógrafo norte-americano Richard Hartshore desenvolve uma nova proposta para os estudos geográficos. Conforme Hartshore, na perspectiva geográfica, os fenômenos variam de um lugar para o outro e, conseqüentemente, suas inter-relações. Neste sentido, a análise do espaço deve buscar entender o maior número de fenômenos inter-relacionados.

Alguns autores denominam esta corrente do pensamento geográfico de *geografia racionalista*, entretanto, apesar de priorizar o raciocínio dedutivo, o empirismo não é abandonado, apenas reduzido. Hartshore se apoiou nos estudos do geógrafo alemão Alfred Hettner, em uma perspectiva do neocriticismo. Para ele, o espaço seria um conceito abstrato que não deriva da experiência; porém é utilizado na experiência. A geografia racionalista completa um ciclo, junto a todas as correntes anteriores, do que classificamos como *geografia tradicional*.

A partir da segunda metade do século passado, a geografia tradicional passa a ser duramente criticada. Geógrafos como o francês Michel Philipponneau desenvolvem um novo enfoque para a ciência. Trata-se do que se convencionou chamar de geografia pragmática e compreende a primeira fase do chamado movimento de renovação da geografia. Segundo a geografia pragmática, a geografia tradicional possuía uma visão presa ao passado, por isso superada e de pouca utilidade prática. Neste novo olhar, a geografia deveria ter uma aplicação prática no cotidiano da sociedade.

Com relação ao método, a geografia pragmática passa a empregar um empirismo mais abstrato, trocando a observação direta pela análise de dados, a indução pela dedução, o positivismo pelo neopositivismo. A estatística com seus dados numéricos passam a ser uma exigência na análise do espaço. Seria necessária a quantificação de elementos para o esclarecimento dos fenômenos geográficos.

Podemos inferir que, tanto a geografia racionalista, enquadrada nas tendências da geografia tradicional, como a geografia pragmática, esta já pertencente ao movimento de renovação da geografia, possuem alguns traços em comum que levam a inserção no paradigma moderno. A fragmentação ocasionada na quantificação, a fundamentação racional,

o cartesianismo positivista, a padronização e a valorização da lógica constituem características que amparam este entendimento. Cabe enfatizar, ainda, a centralidade do ser humano presente nas duas propostas, aspecto de grande relevância para considerar esta vinculação à modernidade.

A geografia pragmática busca entender como o homem percebe o espaço, por ele vivenciado, como se dá a sua consciência em relação ao meio que o encerra, como percebe e como reage frente às condições e elementos da natureza ambiente, e como este processo se reflete em sua ação no espaço (Moraes, 1995, p. 106).

A partir dos anos 70 do século passado, surge na França, com o geógrafo Yves Lacoste, a *geografia crítica* ou *ougeocrítica*. Esta corrente da geografia rompe com o quantitativismo, a neutralidade e harmonia da geografia pragmática. Para os seguidores da geografia crítica, estes aspectos da geografia pragmática acabariam por esconder as contradições sociais. Passa então a pregar uma ciência militante e próxima aos movimentos sociais. Para a geografia crítica a ação política e os compromissos sociais são essenciais no entendimento e organização do espaço. No Brasil, o geógrafo baiano Milton Santos vem ser o principal expoente desta teoria.

No aspecto metodológico, o geógrafo francês Pierre George apresenta significativa contribuição para a geografia crítica. George passa a relacionar e discutir conceitos do marxismo na análise espacial. Entretanto, apesar da oposição tanto a geografia tradicional como a pragmática, no aspecto prático, a geografia crítica não consegue romper com o empirismo metodológico presente historicamente desde a sistematização desta ciência.

[...] o mundo, como um conjunto de essências e de possibilidades, não existe para ele próprio, e apenas o faz para os outros. É o espaço, isto é, os lugares, que realizam e revelam o mundo, tornando-o historicizado, geografizado, isto é, empiricizado (Santos, 2008, p.112).

A crise da razão, germinada ainda na primeira metade do século XX, fragiliza o paradigma da modernidade. Nesta nova proposição que se delinea, a “verdade” pode ser encontrada em uma multiplicidade de concepções. A ciência já não reina absoluta na explicação dos fenômenos, abre-se espaço, também, para a intersubjetividade. A sociedade necessita de um sistema de aprendizagem dinâmico, constante e colaborativo, para dar conta das várias interpretações e relações que o mundo apresenta em tempos e espaços reduzidos. Destaca-se que o paradigma neomoderno não apresenta, ainda na atualidade, uma consistência sólida. A atual sociedade se ampara em muitos pilares do paradigma moderno. Entretanto,

cabe lembrar que os paradigmas não apresentam fronteiras nem homogeneidade. A humanidade segue o seu percurso.

O novo paradigma constitui uma alternativa a cada um destes traços. Em primeiro lugar, nos seus termos, não há uma única forma de conhecimento válido. Há muitas formas de conhecimento, tantas quantas as práticas sociais que as geram e as sustentam (Santos, 2000, p.328).

Estabelecendo relações entre o paradigma neomoderno e as correntes do pensamento geográfico, podemos inferir que a geografia crítica, tendência classificada mais recentemente, é a que mais se aproxima dos parâmetros neomodernos. Esta aproximação é justificada em função de características como a própria criticidade e o desenvolvimento cognitivo amplo e diversificado que leve a reflexão e busca da cidadania através do engajamento social. Isto posto, percebe-se a maior flexibilidade para o contraditório, abertura para novas percepções e a valorização do conhecimento dinâmico, traços observados na proposta neomoderna.

O objetivo deste exercício reflexivo foi o de estabelecer as relações existentes entre as rupturas paradigmáticas históricas e a evolução da ciência geográfica. Entendemos que existe necessidade de um aprofundamento teórico que qualifique a fundamentação em vários pontos do texto, o que pretendemos realizar após a ampliação de leituras e análises. Entretanto, os grandes paradigmas só são “quebrados” através do rompimento de nossos micro-paradigmas que correm em função do constante exercício hermenêutico.

## **Referências**

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas**. 2ª ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

MARQUES, Mario Osório. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: ed. UNIJUÍ, 1993.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia – pequena história crítica**. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2ª ed. São Paulo. Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** 7ª ed. São Paulo, Cortez, 2000.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal.** 16ª ed. Rio de Janeiro, Record, 2008.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Introdução a geografia: geografia e ideologia.** 8ª ed. Rio de Janeiro, Vozes, 1992.



## A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA ABORDAGEM ATRAVÉS DE USOS DE FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS

Veridiana Kretscmer<sup>169</sup>

### Resumo

O presente artigo visa à apresentação de assuntos referentes à Educação Ambiental no ambiente escolar e os seus benefícios para a realidade vivenciada fora da escola para a formação de sujeitos críticos e disseminadores de informações. A questão da preservação ambiental elenca temas relevantes para a sobrevivência de nosso planeta, sem contar com a melhoria na qualidade de vida. Frente a isso o artigo compõe uma breve discussão sobre a temática da educação ambiental no ambiente escolar fazendo uma ligação com o uso de ferramentas pedagógicas capazes de sensibilizar os alunos ao tema, seja pelo uso de documentários como de outras ferramentas de mobilização e reflexão sobre o tema.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental. Escola. Formação. Professor. Aluno

### Introdução

A educação ambiental, por sua complexidade tem sido interpretada de várias formas, formando assim, um enorme campo de debate e análise dentro da sala de aula e fora dela.

Nesse contexto, pode-se afirmar que: a educação ambiental pode ser trabalhada em conjunto com todas as disciplinas, interdisciplinarmente, podendo seguir algumas sugestões de abordagens como: seminários, documentários, visitas, etc., abordagens essas de extrema importância para a sistemática de construção do processo de ensino.

---

Acadêmica do 6º semestre de Licenciatura em Ciências Humanas, da Universidade Federal do Pampa, campus São Borja – RS.

A formação de um sujeito ambiental é de enorme relevância, pois esse conhecimento e sensibilização para o tema faz da educação ambiental o primeiro passo a ser seguido com o intuito de levar esse aluno a mudanças de comportamentos, com um olhar crítico referente à suas atitudes em relação ao meio ambiente.

Nesse sentido, uma boa ferramenta de sensibilização é o uso de documentários, filmes, palestras, exemplificando assim o documentário “Ilhas das flores”<sup>170</sup> (curta-metragem brasileiro, escrito e dirigido pelo cineasta Jorge Furtado em 1989), onde este desperta um olhar crítico e reflexivo sobre hábitos consumistas que trazem grande prejuízos ao meio ambiente e que muitas vezes passam despercebidos em nosso dia a dia.

## **2. Educação ambiental e escola: reflexão teórica**

Ser um sujeito ambiental é uma opção e não uma imposição é aí que entra o papel da escola e do educador como formador de opinião para seus alunos

Ao professor guiado por seu desejo cabe ao esforço imenso de organizar, articular, tornar lógico seu campo de conhecimento e transmiti-lo a seus alunos. A cada aluno cabe desarticular, retalhar, ingerir e digerir aqueles elementos transmitidos pelo professor, que se engatam a seu desejo, que fazem sentido para ele, e que pela via de transmissão única e aberta entre ele e o professor, encontram eco nas profundezas de sua existência (...) Se um professor souber aceitar essa “canibalização” feita sobre ele e seu saber (sem contudo, renunciar as próprias certezas, já que é nelas que se encontra seu desejo), então estará contribuindo para uma relação de aprendizagem autêntica. Pela via de transferência, o aluno “passará” por ele, usá-lo-á por assim dizer, saindo dali com um saber do qual tomou verdadeiramente posse e constituirá a base e o fundamento para futuros saberes e conhecimentos (KUPFER, 1999)

Nesse aspecto, o professor é um guia na orientação das ideias de seu aluno, aproveitar o saber que esse aluno traz consigo e utilizá-lo dentro da sala de aula e fora dela, levando para sua casa o que ele aprendeu, sendo assim uma troca de aprendizados.

Seguindo ainda essa linha de raciocínio, o professor pode argumentar com seus alunos se no bairro em que a escola está localizada existe algum problema ambiental, partindo daí para um passeio com seus alunos para um despertar crítico sobre a realidade ambiental fora da escola, trazer para este debate possíveis soluções e elencar quais fatores eles acreditam que levam ao surgimento de lixões nos arredores da escola. Nesse caso, exemplifica-se aqui a

---

De forma concisa e com uma linguagem quase científica, o documentário mostra como a economia gera relações desiguais entre os seres humanos.

Escola de Ensino Médio Politécnico Tricentenário da cidade de São Borja, onde a três quadras desta escola que se localiza na zona sul da cidade existe uma espécie de lixão.

Contextualizar e trazer a realidade de fora da escola para a sala de aula, faz com que o aluno possa assim, buscar possíveis soluções onde todo esse processo faz a escola por ser um ambiente educativo bom para o desenvolvimento de uma educação com uma visão crítica iniciada na escola, mas que vá além dela e passe a ser e fazer parte do dia a dia dos alunos.

A educação ambiental é capaz de contribuir para o enfrentamento da crise ambiental vivenciada hoje, onde este sujeito ambiental sensibilizado na escola tem um papel transformador da sociedade atual.

Na atualidade, a natureza é explorada pela sociedade como um recurso inesgotável, o que resulta nos graves problemas ambientais da atualidade. Essa visão distorcida da realidade ambiental tem gerado graves consequências dentre elas: falta d'água em grandes cidades, aquecimento global entre outros fatores.

Os seres humanos só dão valor quando sentem falta, campanhas para diminuir o consumo d'água estão sendo vinculadas em meios de comunicação e as escolas vem desempenhando seu papel importante para a geração de sujeitos ecológicos com hábitos e atitudes sustentáveis.

Alguns autores notam certa carência de trabalhos e concepção sobre educação ambiental entre eles ressalta-se Carvalho (2001) onde:

É reconhecida pelos educadores ambientais a carência de uma literatura de fundamentação teórica e epistemológica voltada especificadamente para a ação educativa ambiental. Chama atenção em grande parte das trajetórias, a ênfase que dada à experiência, que muitos apontam como verdadeira fonte de seus fundamentos. Embora parte dos entrevistados tenha pós graduação, a formação como educador ambiental é descrita por eles como “uma formação prática onde não se destaca um autor ou teoria”, “soma de experiências”, “um mosaico de coisas”, “acumuladas ao longo da vida”. Nesse tipo de formação pela ação, convergem saberes e sensibilidades ambientais diversificados, condensando profissão, valores pessoais e militância. (CARVALHO, 2001, p 201)

E mais adiante complementa:

O resultado é um ambiente de fragilidade epistemológica, em que a EA termina apoiando-se mais na legitimação do fazer e menos num corpo de conhecimentos sistematizados compatível com a mudança de paradigma epistêmico e pedagógico sugerida pela crítica ambiental. (*Ibid.*, p. 157)

Muitas vezes os professores usam seu próprio conhecimento, pois não tem uma receita certa de como fazer uma educação ambiental de qualidade e com isso seguem seu próprio

instinto, sempre tentando fazer o melhor, um professor passa sua experiência para outro e assim por diante, nota-se a falta de uma fundamentação teórica para a prática da educação ambiental.

A educação ambiental é de certa forma uma construção de direitos dentre eles se destacam a cidadania e a participação.

Nesse sentido, Layrargues descreve:

É possível traçar uma genealogia de aproximação da educação ambiental à sociologia no Brasil como via de mão dupla, que data de meados da década de 80: os pioneiros trabalhos de Isabel Carvalho, Marcos Sorrentino, Marcos Reigota, Regina Leite Garcia, entre outros, procuraram articular a educação ambiental com conceitos sociológicos, com o intuito de abandonar o reducionismo biológico que se cristalizou nessa prática educativa. O foco estava na articulação da educação ambiental com a cidadania, democracia, participação, autonomia, justiça social, expressões pouco usuais para um modelo de educação ambiental historicamente confundido com ensino de ecologia. (LAYRARGUES, 2003, p. 22)

A formação do sujeito ambiental vai ao encontro do ensino da ecologia, ambos se entrelaçam na busca de um caminho sólido para a educação ambiental seguir a cidadania, democracia, participação, autonomia e justiça social, isso tudo são itens fundamentais para a formação de uma educação ambiental de base sólida.

A busca constante de uma solução para os problemas ambientais muitas vezes levam a caminhos equivocados ou a resultados pouco expressivos, causando assim desânimo nas pessoas envolvidas no processo de uma educação ambiental plena e resolutiva. Com isso, o fator de como a escola se relaciona com o meio ambiente é fundamental para a esquematização de uma série de questões que os alunos podem elencar tais como: os direitos e deveres são necessários na atualidade, onde afinal, qual é o papel no homem na transformação do meio ambiente? A capacidade de construção depende da consciência ambiental de cada aluno, sendo necessária uma participação cidadã para que haja o alcance de um meio ambiente melhor para todos.

Algumas reflexões sobre o tema se fazem necessárias para o entendimento de alguns fatores, tais como:

As orientações dadas à educação ambiental no Brasil não deixam de causar estranheza, uma vez que, nas premissas estabelecidas por especialistas do mundo inteiro na Conferência Ambiental de Tbilisi, realizada há quase duas décadas, deixava-se absolutamente clara a necessidade de considerar os aspectos sociais, econômicos, culturais, políticos, éticos, etc., quando fossem tratadas as questões ambientais. (DIAS *apud* GRÜN, 1996, p 106)

Em conferência realizada há mais de vinte anos ressaltava a importância em valorizar os aspectos sociais, econômicos, políticos e éticos do Brasil ao que se trata de questões ambientais. Mas a realidade não é essa mesmo se passando duas décadas da conferência de Tbilisi<sup>171</sup>, pois não mudou muita coisa relacionada ao tema no país. Algumas campanhas e projetos surgem, mas nada com grande relevância e que traga contribuições para a educação ambiental.

A problemática relacionada há como a educação ambiental entrar no espaço da educação formal como uma disciplina leva alguns autores a creem que seria algo negativo, pois as outras disciplinas perderiam a responsabilidade de trabalhar a educação ambiental de forma conjunta na formação do sujeito ambiental. Uma disciplina do caminho certo a ser traçado, um material didático específico e resolutivo sobre as soluções dos problemas ambientais ainda não surgiram, mas a busca é constante e os educadores ambientais estão sempre atentos as novidades e buscando construir caminhos melhores para as futuras gerações.

A educação ambiental não é uma área de conhecimento isolada e sim uma área de conhecimento de agentes capazes de compreender a ligação dos seres com a vida, de engajar-se na prevenção e solução de problemas socioambientais e criar formas justas para o equilíbrio do planeta. E a busca da ligação entre cultura, política, economia, religião com o ambiente.

Desse modo, a educação ambiental carrega consigo a utopia de ser um mundo sustentável que se distingue com proposta de desenvolver as capacidades de interpretações da realidade e análise crítica.

É desejável a criação pelos educadores de um ambiente educativo que propicie a oportunidade de conhecer, sentir, experimentar, ou seja, vivenciar aspectos da realidade socioambiental que resultará em novas práticas sociais voltadas para a sustentabilidade socioambiental.

---

171 A Conferência Intergovernamental de Tbilisi, na Antiga União Soviética, é considerada um dos principais eventos sobre Educação Ambiental do Planeta. Esta conferência foi organizada a partir de uma parceria entre a UNESCO e o Programa de Meio Ambiente da ONU - PNUMA e, deste encontro, saíram às definições, os objetivos, os princípios e as estratégias para a Educação Ambiental no mundo. Fonte: PORTAL EDUCAÇÃO <http://www.portaleducacao.com.br/biologia/artigos>.

## **Considerações finais**

Portanto, a transformação de uma realidade se concretiza pela transformação de indivíduos que se conscientizam e atuam na formação de novas práticas, individuais e coletivas, não basta à pessoa estar informada, pois para que, a realidade se transforme é necessária ação direta, até porque os indivíduos não estão isolados no ambiente. Para que, o indivíduo possa mudar seus valores, hábitos e atitudes, a sociedade também precisa ser transformada por valores e práticas sociais.

Esse processo de transformação da sociedade não se dá pela soma de indivíduos transformados, sendo que, muitas vezes os indivíduos não podem transformar plenamente devido as condicionantes sociais, mas pela transformação ao mesmo tempo dos indivíduos e sociedade.

A escola é o local de transformação e de formação de sujeitos ambientais dedicados e engajados com a preservação ambiental, onde a escola e os educadores são a porta de entrada ao conhecimento ambiental dos alunos.

De acordo com Penteado (2010), a formação da consciência ambiental de nossa juventude e o desenvolvimento do exercício da cidadania passa pela transformação da ‘escola informadora’ em ‘escola formadora’. Organizar o processo de ensino num amplo processo de comunicação escolar é o desafio para o professor enquanto profissional da educação no exercício de sua cidadania.

## **REFERÊNCIAS**

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **Educação ambiental no Brasil: formação, identidade e desafios**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

PENTEADO, MD. **Meio ambiente e formação de professores**. São Paulo, Cortez, 2010, 128 pags.

VAMOS CUIDAR DO BRASIL: Conceitos e práticas em educação ambiental na escola. [Coordenação Soraia Silva de Mello, Rachel Trajber] – Brasília, Ministério da Educação, UNESCO 2007.





## A PESQUISA COMO FERRAMENTA PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NAS CIÊNCIAS HUMANAS

**Jardel Vitor Silva**<sup>172</sup>

**Lia Machado dos Santos**<sup>173</sup>

**Lucas Giovan Gomes Acosta**<sup>174</sup>

**Edson Romário Monteiro Paniagua**<sup>175</sup>

### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar e problematizar a pesquisa como ferramenta de essencial importância na construção de conhecimentos, em específico, na área de Ciências Humanas. Nesse sentido, em um primeiro momento, faz-se necessário conceituar o que é pesquisa e sua aplicabilidade e utilidade nas ciências humanas. Nessa perspectiva, em segundo momento, o intuito é de descrever o papel do docente e discente enquanto construtores e não reprodutores do conhecimento, ou seja, como ambos utilizam a pesquisa na busca incessante do conhecimento. Portanto, foi de extrema importância analisar uma breve entrevista realizada com uma professora da Rede Pública Estadual de Educação, a qual caracterizamos de (P1). Além disso, o intuito foi de analisar a entrevista contraponto com a nova proposta curricular e o ensino médio inovador que tem como meta a pesquisa como princípio pedagógico.

---

<sup>172</sup> Acadêmico do 7º semestre do Curso de Ciências Humanas, Licenciatura, Unipampa, Campus São Borja. E-mail:

<sup>173</sup> Licenciada em Letras pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, (UNIJUÍ). Acadêmica do Curso de Ciências Humanas – Licenciatura; bolsista voluntária no Projeto de Pesquisa *Processos de integração na fronteira: um olhar socioambiental sobre os mecanismos adotados por segmentos dos municípios fronteiriços de São Borja (Brasil) e Santo Tomé (Argentina)*; bolsista do Pibid; Universidade Federal do Pampa; Campus São Borja; Rio Grande do Sul; Atua como oficineira de Língua Portuguesa no Projeto Leme. E-mail: liah\_mais@hotmail.com.

<sup>174</sup> Acadêmico do Curso de Ciências Humanas – Licenciatura; bolsista voluntário no Projeto de Pesquisa *Processos de integração na fronteira: um olhar socioambiental sobre os mecanismos adotados por segmentos dos municípios fronteiriços de São Borja (Brasil) e Santo Tomé (Argentina)*; bolsista do Pibid; Universidade Federal do Pampa; Campus São Borja; Rio Grande do Sul; Oficineiro de filosofia do projeto LEME: Oficinas Preparatórias para o ENEM. E-mail: llukasggiovan@gmail.com

<sup>175</sup> Orientador, Universidade Federal do Pampa, Campus São Borja.

**Palavras-chave:** Pesquisa. Ciências Humanas. Educação. Proposta Curricular. Ensino Médio Inovador.

## 1 O QUE É A PESQUISA?

Mas, afinal o que é pesquisa? O que é pesquisar? Esta pergunta pode ser sintetizada da seguinte forma.

Pesquisar é procurar respostas para indagações que nos são propostas. Para Minayo (1993, p.23 Apud SILVA; MENEZES, 2001, p. 19), “[...] vendo por um prisma mais filosófico, considera a pesquisa como atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade”. Ou seja, é uma atividade ou um processo inacabado e permanente que exige atitude e uma prática teórica que está em constante busca combinar e analisar a teoria e os dados coletados.

A pesquisa é, portanto, uma ação que tem por finalidade buscar soluções para um determinado problema, dos quais não temos informações. Nesse sentido faz-se necessário, procedimentos sistemáticos e racionais que possibilite apropriação por parte do pesquisador das informações necessárias. A pesquisa se desenvolverá mediante um longo processo que envolve a adequada formulação de um determinado problema até a apresentação satisfatória dos resultados.

Por conseguinte, existem diversas formas de classificar as pesquisas, segundo (SILVA; MENEZES, 2001) elas podem ser de acordo com o ponto de vista da sua natureza; da forma de abordagem do problema; do ponto de vista de seus objetivos ou dos seus procedimentos técnicos. Porém, é fundamentalmente importante que ocorra por parte do pesquisador o planejamento da pesquisa, visto que se a pesquisa é a construção de conhecimento científico é necessário que haja coerência, consistência, originalidade e objetividade.

O pesquisador, assim sendo, deverá dedicar tempo para o planejamento que será realizado de forma cautelosa e minuciosa, de modo que tenha sua base em reflexões conceituais sólidas. “O sucesso da pesquisa dependerá do procedimento seguido, do seu envolvimento com a pesquisa e de sua habilidade em escolher o caminho para atingir os objetivos da pesquisa” (idem, ibidem, p. 9). Nesse sentido, o êxito de uma pesquisa dependerá de certas habilidades intelectuais e sociais do pesquisador, pois, ela nem sempre é previsível e controlável, muitas vezes, é necessário reinventar o percurso.

## 2 A PESQUISA NAS CIÊNCIAS HUMANAS

A ciência e as pesquisas cresceram e se desenvolveram a partir de um processo de busca metódica das explicações causais dos fatos ou da compreensão exaustiva da realidade, utilizando-se de informações colhidas por meio de observações atentas ou outros recursos adequados de se coligir os dados singulares que fundamentassem afirmações mais amplas. Este processo, designado de pesquisa, genericamente pode-se definir como um esforço durável de observações, reflexões, análises e sínteses para descobrir as forças e as possibilidades da natureza e da vida, e transformá-las em proveito da humanidade. Este esforço não é fruto de uma inteligência isolada em um tempo abstrato, mas é de um produto histórico e social porque resulta de um esforço coletivo e permanente da humanidade, no curso do tempo, para construir todas as dimensões da vida (CHIZZOTI 2010, p. 19).

A pesquisa, portanto, reconhece e investe em seu interesse pelo saber acumulado pela humanidade ao longo da história, analisando o conhecimento produzido e realizando novas descobertas. Deste modo, o pesquisador deverá apropriar-se de procedimentos, técnicas, instrumentos, que possam orientá-lo na investigação. “[...] com a finalidade de descobrir a lógica e a coerência de um conjunto, [...] para encontrar uma resposta fundamentada a um problema bem delimitado [...] (CHIZZOTI 2010, p. 19)”, contribuindo para a produção e desenvolvimento do conhecimento.

Há discordâncias em como deve presidir o início de uma investigação científica. “os empírico-analíticos, na classificação de Habermas, recorrem à razão instrumental e [...] como as coisas são feitas (CHIZZOTI 2010, p. 25)”. Porém, os construtivistas “[...] consideram que a realidade é construída na interação com o ambiente, ou com as pessoas e o que as coisas são depende da qualidade dessas interações (Idem, p.25)”. No entanto, independente de qual concepção o pesquisador assume, ele manifesta uma percepção da realidade.

Por isso, para quem inicia uma pesquisa, delimitar o problema a ser estudado segundo CHIZZOTI (2010) pode ser o momento mais aflitivo possível, pois tal delimitação está conectada a concepção geradora do problema. Logo, o pesquisador possui clara ou indefinidamente uma visão de mundo, vislumbrando que “[...] qualquer observação já implica em uma teoria [...] (Idem, p. 25)”.

Desta forma, a pesquisa com intuito de conhecer determinado problema e produzir novos conhecimentos procede sempre de um interesse fundamental. Mas, como as coisas podem ser conhecidas? O pesquisador está sempre na busca de uma teoria do conhecimento, que embase e explicita uma visão mais realística do mundo e a relação entre o que pesquisa (aquele conhece e as coisas que são conhecidas). “Isto significa que a pesquisa segue uma

teoria articulada que contém princípios, fundamentos lógicos e epistemológicos que sustentam a análise da realidade [...] (Idem, p.26)”, como por exemplo, as pesquisas experimentais.

As pesquisas experimentais seguem um padrão de pesquisa, com passos específicos para a comprovação do conhecimento. Ou seja, uma pesquisa que segue um padrão uniforme e determinado, que vai desde a observação, formulação, verificação, predição e explicação científica. Sendo a epistemologia o processo do uso das normas e comprovação de descobertas científicas.

Já as pesquisas qualitativas, não seguem um padrão único de investigação, admitindo a realidade fluente e contraditória e, como os processos de investigação dependem também do pesquisador. Para eles a epistemologia significa os fundamentos do conhecimento e quais são as sustentações dadas à investigação.

Isto significa que ambas as formas de pesquisa requerem uma investigação que esclareça e sistematize o problema, de tal forma, que se torne claro o problema pesquisado. Isso requer uma lógica, uma metodologia de trabalho, coerente elegendo técnicas e estratégias que permitam melhor reunir informações sobre tal objeto de estudo. Por isso,

A pesquisa atual em ciências humanas e sociais segue duas orientações básicas a partir dos fundamentos e práticas de pesquisa, com pressupostos teóricos, modo de abordar a realidade e meios de colher informações diferentes, genericamente designadas de pesquisas quantitativas ou qualitativas (CHIZZOTI 2010, p.27).

As pesquisas quantitativas são privilegiadas principalmente pelas ciências naturais, pois, “[...] os objetos naturais são determinados, estáveis, manipuláveis e, por isso, é possível analisar a constância em que ocorrem e submetê-los a condições laboratoriais de controle e verificação (Idem, p. 28)”.

As pesquisas qualitativas derivam do fato de o pesquisador crer que o mundo procede da compreensão das relações e interações humanas e sociais. Será necessário, portanto, uma interpretação do fato que vislumbre o significado que as pessoas atribuem a tais acontecimentos, pois as ações humanas sempre interferem no curso dos fatos, possibilitando diversos significados as manifestações humanas, sendo a pesquisa designada como qualitativa.

Esta pesquisa “qualitativa”, hoje, recobre um campo transdisciplinar, que envolve as ciências humanas e sociais.

[...] assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do

construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e, enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles (CHIZZOTI 2010, p.28).

A pesquisa em Ciências Humanas e Sociais foi no século XX, um marco de grande descobertas teóricas e a expansão e difusão dos conhecimentos. Possibilitando um crescimento de pesquisadores profissionais de diferentes áreas do conhecimento, gerando um incrível acervo de artigos, textos, livros, seminários, congressos em torno do conhecimento produzido por tais pesquisas.

Sendo, a pesquisa prática e necessária para a construção solidária da vida social, pesquisar para conhecer e, assim, poder compreender, refletir e agir é essencial para os alunos quanto para professores das ciências humanas.

### **3 DOCENTE E DISCENTE PESQUISADOR EM BUSCA DA CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**

O conhecimento acumulativo ainda persiste em nossas mentalidades, passar anos na escola sem construir conhecimento, apenas “reproduzindo o reproduzido”, “copiando a cópia da cópia”, “estudando” apostilas, livros didáticos com modelo de reprodução, que nos cabe apenas assimilar e a reproduzir, visto que a própria pedagogia faz o docente a essa ação. Isso tornou-se uma característica do modelo arcaico de educação - o instrucionismo – que está fortemente presente na educação brasileira em todos os níveis de ensino. Em todo esse contexto existem algumas exceções, porém é importante deixar claro que nossas instituições escolares são de ensino e não de pesquisa.

Em parte, o problema emerge do instrucionismo: confiando em apostila e reprodução, o pedagogo/licenciado não coloca o desafio científico como meta a ser atingida como autor. Não inclui com decorrência, essa meta no aluno. Focando o desafio da autoria, não se trata de autoria qualquer, mas de autoria com propriedade científica, com linguagem própria da ciência, com cuidados metodológicos. (Demo, 2010, p.67)

A educação pela pesquisa científica como uma ferramenta pedagógica de grande importância deve ser introduzida no universo da escola tanto na básica, e também na universidade, pois conhecimento científico adquirido pela pesquisa faz parte de uma das habilidades para a construção do conhecimento e também para melhor inserção na sociedade intensiva do mesmo. De encontro com isso, torna-se uma das habilidades dentro das

habilidades que representa uma das condições fundamentais para o desenvolvimento dos estados nações que é o saber pensar, que no século 21 é algo de extrema importância.

Dentro dessa visão os docentes podem inserir em seus planos de aula atividades que estimulem a pesquisa, que o discente se torne autor de seu próprio conhecimento, para que através da pesquisa construa e reconstrua seu conhecimento. Porém para que isso se efetive o docente deverá apresentar e ensinar ao discente como utilizar os métodos e as ferramentas de modo que ele consiga se identificar como autor de seu próprio conhecimento e não apenas um reproduzidor. Demo (2010, p.54) “Quando o aluno aprende a lidar com método, planejar e executar pesquisa, argumentar e contra-argumentar, fundamentar com a autoridade do argumento, não está só ‘fazendo ciência’, está igualmente construindo a cidadania que sabe pensar”. Seguindo esse pensamento o discente para ser o autor do seu próprio conhecimento deve ter o docente também como exemplo, ou seja, o aluno é à imagem e semelhança do docente, se o mesmo é pesquisador. Segundo Demo (2010), o docente deve produzir seus próprios textos, reconstruir conhecimento com alguma originalidade e saber usar o argumento, não o argumento da autoridade.

A formação desse docente tem um papel primordial para a sua prática profissional, se na sua formação for estimulado a pesquisar, produzir, elaborar e construir seu conhecimento, tudo isso resulta em uma formação com maior profundidade. Quando estiver em sala de aula na sua prática como educador terá uma visão diferente sobre o conhecimento, não sendo um simples transmissor de conteúdos via aulas copiadas para serem copiadas. Seu educando também terá outro perfil que não apenas absorve conteúdos e sim reconstrói o conhecimento com certa originalidade.

#### **4 ANÁLISE DA ENTREVISTA: A PESQUISA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO NO ENSINO MÉDIO INOVADOR E A NOVA PROPOSTA CURRICULAR**

A persistência de índices alarmantes de repetência e evasão evidencia a ausência de uma política de Educação que preconize um ensino de qualidade, com investimentos expressivos na área. Os fenômenos de repetência e evasão escolar estão intrinsecamente relacionados, visto que o segundo pode ser consequência do primeiro.

As taxas de evasão variam muito de acordo com as classes e camadas sociais e as áreas de residência. A análise do BID (1998) conta que, em vários países da América do Sul (Bolívia, Brasil, Colômbia e Peru), completam a 5ª série de escolaridade, em média, 93% das crianças de classes média e alta e apenas 63% das

crianças pobres, sendo que os mais baixos índices de escolaridade recaem sobre os pobres da Zona rural (BARROSO, 2008, p.92).

Com o objetivo de garantir o acesso à Educação Básica de qualidade, o Ministério da Educação tem ampliado suas ações por meio de políticas e programas que atendam de maneira efetiva os estudantes. Com relação ao ensino médio o PNE (2010-2020) tem como meta número 3, a universalização do Ensino Médio, tal meta apresenta-se como grande desafio no âmbito das políticas de educação e, para atendê-la, estão sendo desenvolvidas ações conjuntas com Estados e Distrito Federal para a criação das condições necessárias para à melhoria da qualidade dessa etapa, propondo assim o redesenho do currículo e a ampliação das ações de formação continuada dos professores.

Uma dessas ações concretizou o redesenho curricular, proposto pelo Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI foi articulado juntamente com a instituição do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, onde os Estados e o Distrito Federal firmaram compromisso com o MEC para garantir a oferta de Formação Continuada aos professores de Ensino Médio. O projeto de Redesenho Curricular (PRC) deverá ser elaborado pelas escolas indicadas pelas Secretarias de Educação dos estados e do Distrito Federal, o apoio técnico-financeiro será destinado anualmente às escolas de Ensino Médio Estadual e Distrital, que tenham seu PRC aprovado pelas Secretarias de Educação e pelo MEC.

O PRC deverá atender as reais necessidades das unidades escolares, garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes, promovendo melhorias significativas, reconhecendo as especificidades regionais e as concepções curriculares implementadas pelas redes de ensino. São aspectos fundamentais para que as escolas redesenhem seus currículos, compreender os sujeitos e as juventudes presentes no Ensino Médio brasileiro e seus direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento integral.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio apontam que as propostas curriculares do ensino médio inovador deverão contemplar quatro aspectos: o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; os direitos humanos como princípio norteador e; a sustentabilidade socioambiental como meta universal.

Após essa breve contextualização sobre a implantação do Ensino Médio Inovador no Brasil, o presente texto propõe-se a colaborar com esta discussão, abordando a pesquisa como princípio pedagógico que foi incluído na reforma curricular, seu conceito, bem como os principais embates que suscitam tais proposições analisando como acontece a pesquisa como

princípio pedagógico através de entrevista realizada com uma professora de história, docente do Colégio Estadual de São Borja, qual passaremos a identificá-la como P1.

O documento orientador do Ensino médio inovador frisa que, não se trata, de oferecer atividades ora ligadas ao trabalho, ora à cultura ou à ciência ou a tecnologia. O que se propõe é que todo o currículo do ensino médio se organize a partir de um eixo comum-trabalho, ciência, tecnologia e cultura- e que se integre, a partir desse eixo, o conjunto de documentos, seja quando se tratar das disciplinas, sejam em outras formas de organização do trabalho pedagógico. Assim o currículo poderá atribuir novos sentidos à escola, dinamizar experiências oferecidas aos jovens estudantes, resignificar os saberes e experiências.

A pesquisa como princípio pedagógico, um dos eixos integradores da proposta do redesenho curricular, traz à escola um novo desafio, o de fazer com que os novos conhecimentos frutos de uma produção acelerada, característica do novo século, sejam socializados de modo a promover a elevação do nível geral de educação da população. Este aumento exponencial da geração de conhecimentos fez com que a escola deixasse de ser o único centro de geração de informações. Porém, informação não pode ser confundida com conhecimento, portanto, a pesquisa como princípio pedagógico reforça o papel dos professores quanto às formas de sistematização dos conteúdos e de estabelecimentos de valores.

Sobre este aspecto, a professora inicia sua entrevista sendo clara em relação à diferença entre o conhecimento e a informação, e que existem formas de mediar a apropriação da informação e segundo ela “transformar em conhecimento”, pela observação e pela experiência.

A iniciação ao aluno à pesquisa requer um novo modo de ser e pensar que vai além de adquirir determinadas informação e desenvolver habilidades para realizar certas tarefas, “deve aprender a aprender, para continuar aprendendo” segundo Parecer CEB.

A iniciação ao aluno à pesquisa para a docente é de grande importância, analisamos em sua fala uma preocupação em relação a própria orientação dos professores sobre a pesquisa, segundo P1 “se a gente não se orienta em relação ao norteio da pesquisa, não tem o porquê fazer pesquisa em sala de aula, tudo tem que ter um objetivo, um recorte, um tema”. E segue relatando a importância de um projeto de pesquisa ser realizado conforme o grau de desenvolvimento das faixas etárias, trazendo a relevância de se começar a fazer a pesquisa desde os mais pequenos, na educação infantil.

Mas os desafios ainda são maiores para os professores, que deixam de ser transmissores de conhecimentos para serem mediadores e facilitadores da aquisição de

conhecimentos, a adoção da pesquisa como princípio educativo deve estimular a realização de pesquisas a produção de conhecimentos e o trabalho em grupo.

Para a professora entrevistada, tudo é pesquisa, e é preciso fomentar isso nos alunos, em diversos espaços, como no laboratório de informática, “embasando os alunos, fazendo-os trabalhar com a inclusão digital, inclusão social [...]”.

A pesquisa está intimamente ligada ao trabalho, pois ela estará presente em toda a educação escolar dos que vivem e viverão do próprio trabalho, porque instiga a curiosidade do estudante em direção ao mundo que o cerca, e positivamente gera inquietude, possibilitando que o aluno seja protagonista na busca de informações e de saberes desde o senso comum ao científico.

O desenvolvimento da capacidade de pesquisa do aluno, motivada e orientada pelos professores, implica na identificação de problemas, dúvidas, seleção de informação e suas fontes, interpretação e organização do conhecimento adquirido.

Não identificamos em sua fala algo relacionado a pesquisa como orientação de dúvidas e curiosidades do cotidiano dos alunos, quando a professora se refere a fazer pesquisa, traz exemplos como, construção de banner, jornal, folder. Aqui ela refere-se apenas ao produto final destas pesquisas e não em como instigar o seu aluno a pesquisar, o que chamaria a sua atenção para o ato da pesquisa em si. Porém, só o fato de a pesquisa proporcionar o desenvolvimento da atitude científica contribui para, entre outros aspectos, o aluno: “interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas.” (BRASIL, 2011, p.21).

Outro ponto crucial da pesquisa como princípio pedagógico, e que não encontramos na fala de P1, é que a pesquisa seja, indubitavelmente, fundamentada e orientada pela ética, de modo a potencializar uma concepção de investigação científica que possa motivar projetos de ação visando à melhoria da sociedade. Portanto, a pesquisa como princípio pedagógico propicia a participação do estudante na prática pedagógica e no relacionamento entre a escola e a comunidade.

Apesar de P1 citar a importância da observação e da experiência como instrumentos para transformar a informação em conhecimento, é possível notar uma falta de compreensão, ou resultado da limitação que a entrevista nós dá como instrumento de análise, uma separação entre o conhecimento e a prática.

Percebe-se por meio da entrevista que a pesquisa está dentro da escola e não mantém relação nenhuma com a vida do aluno ou ainda mais importante, com a comunidade, ela trás alguns resultados como jornal, folder ou banner, mas nenhuma colaboração para um problema a ser investigado, por exemplo, ou algo importante que faça parte do cotidiano do aluno e que dentro do espaço da escola ele possa questionar e pesquisar.

Até aqui conceituamos um dos quatro eixos da reforma curricular, a pesquisa como princípio pedagógico, através dos documentos oficiais. Trata-se de conceitos discutidos por muitos autores e é possível que haja alguma contradição no uso do conceito e na sua aplicação no ProEMI. Entretanto, é preciso fazer algumas considerações sobre este eixo e sua importância na formação dos estudantes do ensino médio, sendo essa reforma, pensada para ser capaz de realizar a educação em sua plenitude, é preciso refletir sobre as práticas pedagógicas já consolidadas e as que virão, e problematiza-las incorporando as múltiplas dimensões de realização do humano. Pois, de acordo com Silva (2005), privilegiar a dimensão cognitiva não pode secundarizar outras dimensões da formação, como, por exemplo, as dimensões física, social e afetiva.

A educação profissional aliada com a pesquisa aponta para a possibilidade de mudança na concepção dos processos de formação para o trabalho, e tendo os direitos humanos como princípio norteador, acabará por incorporar elementos inseridos no âmbito das relações sociais na perspectiva da promoção da equidade, do combate à violência contra a mulher, da igualdade entre os sexos, do acesso à educação e ao trabalho e da preservação da vida humana.

Ou seja, uma educação que forme um trabalhador que ao mesmo tempo seja um agente político, que se perceba como agente histórico e capaz de compreender a realidade e talvez agir de maneira coletiva para transformá-la. Essa atitude de inquietação diante da realidade pode ser potencializada pela pesquisa, e quando despertada no ensino médio, contribui para que o sujeito possa individual e coletivamente solucionar e investigar problemas por meio de um processo de reconstrução de conhecimentos.

Também não identificamos na entrevista da P1, uma visão crítica em relação à política educacional implementada em sua escola ou mesmo a formação que recebeu para trabalhar a pesquisa como princípio pedagógico.

Analisando os 4 eixos da reforma curricular, observamos o quanto é delegado funções a escola e como ela está longe de conseguir abarcar todas elas, tamanha a complexidade dos problemas de nossa sociedade. António Nóvoa em um de seus artigos traz uma preocupação que é de muitos educadores que sentem um peso de responsabilidades que vão muito além de

apenas ensinar, para ele, a escola centrada na aprendizagem só tem sentido se a sociedade se responsabilizar, progressivamente, por um conjunto de missões que, até agora, têm sido assumidas pela escola:

Algumas missões como: proteção do ambiente, a preservação do patrimônio cultural, o combate à droga e à toxicodependência, a educação para a saúde e a educação sexual, a preparação para lidar com situações de emergência, a promoção de comportamentos saudáveis, a educação alimentar, a educação para o consumo, o combate aos maus tratos e à violência doméstica, a educação para a cidadania, a prevenção da delinquência juvenil, etc. Sem ignorar o papel da escola em muitas dessas missões, será que elas não devem ser assumidas primordialmente por outras instâncias sociais? Será que não devemos responsabilizar as famílias, mas também as comunidades locais, as associações culturais, as entidades laborais, as igrejas, os museus, as organizações científicas, os centros de saúde e os espaços artísticos e desportivos pelo cumprimento de boa parte destas missões? (NÓVOA, 2014, p.14).

Essa perspectiva traz a ideia de um novo contrato educativo, onde a responsabilidade é partilhada por um conjunto de atores e de instâncias sociais, sem ficar apenas nas mãos dos educadores e gestores educacionais. Sabemos que é uma perspectiva desafiadora, já que envolve muito comprometimento de várias entidades, e muito complexo por se tratar de educação, mas alguns passos já começam a ser dados.

A Meta 6 como ação indutora o programa Mais Educação tem articulado Secretarias municipais e Estaduais de Educação, escolas e universidades para o debate de uma política de educação integral e para a construção de uma agenda que enfoque as ações estruturadoras em termos de financiamento, infra estrutura escolar, profissionais de educação e sua formação, produção de conhecimentos e metodologias, serviços de apoio em termos de alimentação escolar e sobretudo alinhamento e redesenho curricular nesta perspectiva.

Enfim, uma educação como política social deve passar a se associar aos campos do trabalho, da cultura e da informalidade e voltada principalmente para os segmentos mais vulneráveis da população, como uma ação estratégica a inserção nos processos de globalização. O grande desafio é a grande expansão de propostas educacionais serem acompanhadas de maior equidade na oferta e de garantir especialmente, aos que possuem menor poder aquisitivo, acesso à educação de qualidade.

### **Referências:**

ANDRÉ, M. e LUDKE, M. Métodos de coletas de dados: observação, entrevista e análise documental. **Pesquisa educacional: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

BRASIL. **O PNE 2010-2010: Metas e Estratégias.** Disponível em: <[http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas\\_tecnicaspne\\_2011\\_2020.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicaspne_2011_2020.pdf)>. Acesso em: 20 de abril de 2014.

CHIZZOTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 11º Ed; São Paulo. Ed: Cortez, 2010.

CUNHA, M. I. **Ensino com Pesquisa: a prática do professor universitário.** Cadernos de Pesquisa, 1996.

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa.** Campinas: Editora Autores Associados, 1996.  
\_\_\_\_\_. **Educação e Alfabetização Científica.** Campinas: Papirus, 2010.

NÓVOA, Antônio. **Educação 2021: Para uma história do futuro.** Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232\\_1681-5653\\_181-199.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf)>. Acesso em 11 de abril de 2014.

OLIVEIRA, Rafael de. **O Trabalho como Princípio Educativo No Ensino Médio Politécnico do Estado do RS.** Eixo 6: Educação dos trabalhadores e políticas públicas. Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq. UFRGS. 2012.

TEMPORALIS, 2008, nº15. **Tendências e Contradições do Sistema Educacional brasileiro no Contexto do Mercosul: os Desafios das Cotas no Ensino Público Superior.** Alba Tereza Barroso de Castro.

Parecer CNE/CEB nº 05/2011, de 05/05/2011 e Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, **que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Disponível em: <[http://www.sinprors.org.br/arquivos/legislacao/Parecer\\_Ceb\\_n5\\_2011.pdf](http://www.sinprors.org.br/arquivos/legislacao/Parecer_Ceb_n5_2011.pdf)>. Acesso em 15 de junho de 2014.

Parecer CNE/CP nº 11/2009, que trata da **Proposta de Experiência Curricular Inovadora para o Ensino Médio.** Parecer CNE/CP nº 11/2009, que trata da Proposta de Experiência Curricular Inovadora para o Ensino Médio. Disponível em: <[http://www.sinprors.org.br/arquivos/legislacao/Parecer\\_CNE\\_CP\\_11\\_2009.pdf](http://www.sinprors.org.br/arquivos/legislacao/Parecer_CNE_CP_11_2009.pdf)>. Acesso em: 25 de junho de 2014.

Portaria nº 971, 09 de outubro de 2011, que institui o **Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).** Disponível em: <<http://www.emdialogo.uff.br/content/programa-ensino-medio-inovador-documentos-importantes>>. Acesso em 14 de julho de 2014.

PEREIRA, Isabel Brasil. **Dicionário da educação profissional em saúde.** Isabel Brasil Pereira e Júlio César França Lima (org.). . 2.ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

SAVIANE, Demerval. **O Choque Teórico da Politecnia.** Trabalho, Educação e Saúde, 2003.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio, nov. 2011.** Disponível em: <[http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens\\_med\\_proposta.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf)>. Acesso em: 28 de setembro de 2013.

SILVA, Edna L. DA; MENEZES, Estera M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação** – 3. ed. rev. atual.– Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.121p.



## **ESPAÇOS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NOS PROCESSOS DE ENSINO APRENDIZAGEM: REFLEXÕES A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO “HISTÓRIA, MEMÓRIA E AS PAISAGENS CULTURAIS DA CIDADE HISTÓRICA DE SÃO BORJA”**

**Jardel Vitor Silva**<sup>176</sup>  
**Muriel Pinto**<sup>177</sup>  
**Nola Patrícia Gamalho**<sup>178</sup>

### **RESUMO**

O recorte de estudo refere-se à cidade histórica de São Borja (RS). Sua localização geográfica potencializa o cruzamento de escalas indenitárias, históricas e naturais que remetem às Missões Jesuítico-Guaranis, a região de Campanha Rio-Grandense e as relações sócio espaciais de fronteira que se cruzam no plano do lugar de vivência da comunidade ribeirinha do bairro do Passo. A presente pesquisa tem dois objetivos centrais: primeiro visa refletir teoricamente os conceitos de espaço, representações sociais e comunidades tradicionais, a partir de um estudo de caso do livro didático “História, Memória e as Paisagens Culturais da cidade Histórica de São Borja”; segundo, projetar suas possíveis aplicações em práticas pedagógicas na rede pública de ensino. Os procedimentos metodológicos consistem em análise documental, de paisagem e revisão bibliográfica. Para tanto, problematiza-se como disponibilizar conhecimentos e instrumentos didático-pedagógicos para o ensino da geografia de São Borja. Neste primeiro momento é apresentada a análise do capítulo “Bairro do Passo, cultura ribeirinha e relações de fronteira” como uma proposta piloto para o ensino de geografia de/em São Borja.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de geografia – bairro do Passo de São Borja – representações sociais.

---

<sup>176</sup> Acadêmico do 7º semestre do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas da UNIPAMPA, Campus São Borja Brasil. Bolsista do Projeto de Extensão Educação Patrimonial e História Missioneira de São Borja (2015). E-mail: vitorbalos@hotmail.com.

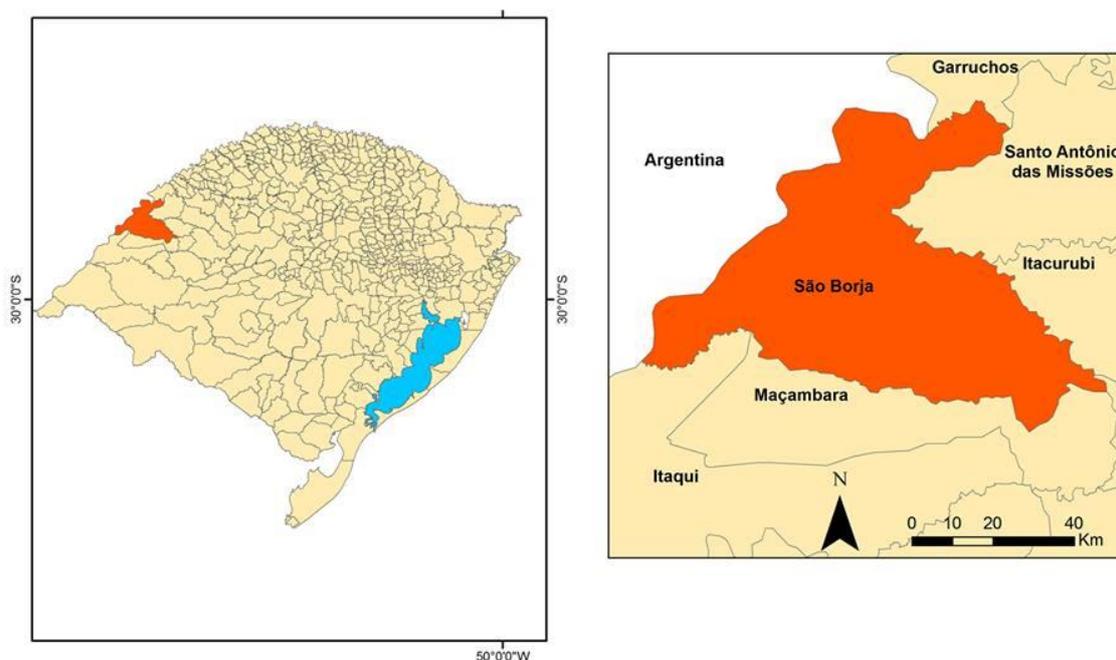
<sup>177</sup> Professor da Unipampa, Universidade Federal do Pampa, Campus de São Borja. Licenciado em Geografia. Mestre em Desenvolvimento Regional. Doutorando em Geografia pela UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2015). Coordenador do Projeto de Extensão Educação Patrimonial e História Missioneira de São Borja (2015)”. E-mail: murielpinto@yahoo.com.br

<sup>178</sup> Professora da Unipampa - Universidade Federal do Pampa, Campus de São Borja (RS). Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Geografia pela UFRGS (2009). Graduada em bacharelado e licenciatura (2005 e 2009). Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Humana. E-mail: nolagamalho@yahoo.com.br

## PROJETO DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM SÃO BORJA E O LIVRO DIDÁTICO SOBRE AS PAISAGENS CULTURAIS LOCAIS

O recorte em estudo, a municipalidade de São Borja – RS possui uma localização geográfica estratégica na bacia do Prata. Atualmente faz divisa com a municipalidade argentina de Santo Tomé, território que colonizou a antiga redução Jesuítico-Guarani de São Francisco de Borja, através migração de guaranis para a outra margem do rio Uruguai.

Figura 1: Localização do município de São Borja-RS



Fonte: Nola Gamalho (2015)

Esta importante localização geoestratégica contribuiu para que ocorresse em São Borja diversos momentos históricos de grande relevância para a América Latina, como o período das Missões Jesuítico- Guarani, Guerra do Paraguai, grande influência na história política brasileira e relações de fronteira.

De acordo com o IPHAN, essa diversidade de tipologias patrimoniais destaca o município na Região das Missões. No entanto, a partir da análise de diversas políticas

culturais regionais, percebe-se a falta de ações que possam aproximar e despertar na população local, um mais conhecimento e valorização acerca da história práticas sociais e manifestações culturais desta cidade histórica. Nas últimas pesquisas como as de Pinto (2015), sustenta-se que a região de São Borja se destaca por possuir comunidades tradicionais que possuem práticas sociais enraizadas desde o período reducional missionário.

No ano de 2013 deu-se início as ações de educação patrimonial do devido projeto, neste ano foram realizadas primeiramente ações de pesquisa sobre as tipologias patrimoniais e história social de São Borja. No ano de 2014 foi realizado um Curso de Educação Patrimonial para os docentes da rede pública de ensino local, tal projeto cultural foi possível a partir da aprovação da demanda no edital Proext-Mec.

Procurando atingir os objetivos propostos pelo projeto, o mesmo foi dividido nas seguintes etapas: elaboração de obra didática escolar sobre as a historiografia e patrimônio cultural da cidade; elaboração de uma cartilha com propostas de novas metodologias, técnicas didáticas e conceitos para dar suporte aos docentes na valorização/ democratização do Patrimônio Histórico-Cultural local; organização e execução de oficinas e mini-cursos em diversas áreas, como: museologia, patrimônio cultural, historiografia, geografia cultural, memória, entre outros.

### **Processo de elaboração da obra didática**

Uma das etapas mais importantes deste projeto trata-se da elaboração de um livro didático escolar, que abordará sobre diversas temáticas, que foram/ são de grande relevância para a construção das identidades sociais, bens patrimoniais, espaços-temporais e representações culturais da cidade.

Como atividades iniciais para a elaboração da obra didática, assim como para o desenvolvimento de outras etapas do projeto, estão sendo desenvolvidas as seguintes ações:

Ações que vem sendo desenvolvidas, durante o andamento do projeto, entre estas cita-se:

- Criação de um banco de dados que vem dando suporte para o armazenamento de materiais estratégicos para o projeto, como: pesquisas, publicações (artigos, livros, anais de eventos, teses, dissertações), fotos, discursos de jornais, texto escritos pelo grupo, entre outros;

- Levantamento de produções científicas que apresentem discussões sobre a historiografia, espaços sociais, identidades culturais, patrimônio e paisagens culturais da fronteira;

- Levantamento de pesquisas científicas sobre o contexto sociohistórico de São Borja;

- Levantamento de fontes documentais históricas;

- manuseio no arquivo histórico de São Borja;

- Leituras de textos e pesquisas identificadas com as linhas de discussão do projeto;

- Levantamento e Elaboração de cartografias;

- Elaboração de textos sobre: a historiografia da antiga Redução de São Francisco de Borja; Guerra do Paraguai; crenças profanas, religiosas, míticas da cidade; história política de São Borja; história e práticas sociais da região ribeirinha da cidade; paisagens culturais.

- Produção de *papers* para apresentação em eventos acadêmicos;

- Saídas de campo para levantamento dados;

- Entrevistas com diversas pessoas que possuem reconhecido conhecimento sobre a história da cidade;

- Elaboração de convênio com o Centro Cultural de São Borja, para utilização de seu espaço físico, que localiza-se na antiga Estação Férrea de São Borja;

- organização de evento acadêmico (Cultura e Memória de São Borja);

Como se observa estão sendo desenvolvidas diversas ações, que vem contribuindo para uma estruturação inicial do projeto. Todas estas iniciativas irão contribuir para a realização das demais etapas da proposta, que além da organização da obra didática, também irá elaborar uma cartilha com técnicas didático-pedagógicas e organização de oficinas e minicursos.

Fig 1: Capa da obra didática publicada

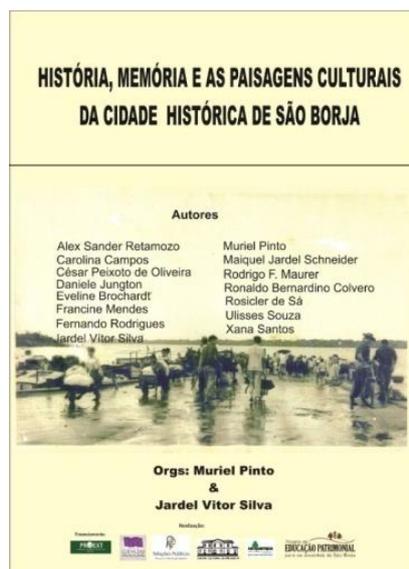


Fig 2: Capa da cartilha didática



Fonte: Projeto

Na elaboração do livro didático referente aos aspectos patrimoniais do município de São Borja, foi primeiramente planejado por capítulos centrais e divididos em subcapítulos. Primeiramente foi feito um levantamento fotográfico e documental dos acervos que discutem a respeito de diversos temas: cultura ribeirinha, mitos e crenças, relações de fronteira, guerra do Paraguai, história dos presidentes, missões (São Borja no Império), paisagens culturais, onde todo o processo de construção do livro didático se dá através de pesquisas e de saídas a campo a fim de se catalogar o maior número possível de materiais para desenvolver esta etapa do projeto. Cada temática destas resultara num capítulo da obra, textos estes que já estão sendo elaborados pelos bolsistas.

O livro está sendo socializando com as escolas, tanto nas séries finais do ensino fundamental e como para o Ensino Médio, foi escrito em uma linguagem clara e objetiva, com imagens ilustrativas sobre cada componente dos capítulos trabalhados, com a intenção de mostrar a realidade histórica e patrimonial do município de São Borja, agregando assim, intenções manifestas e latentes de se reforçar toda a importância de se trabalhar e desenvolver nas escolas a educação patrimonial.

Durante as reuniões do projeto, muito se questionou a idéia de se elencar na obra as questões muitas vezes desconhecida pela população, pois muitas vezes a história narrada é essencializada perpassando assim gerações. Nesse sentido, a criação dessa obra didática

procurará atingir os objetivos referenciados desde a elaboração do projeto, que se justifica pelo objetivo de desnaturalizar diversos momentos da história regional.

### Resultados obtidos do Projeto de Educação Patrimonial

Conforme anteriormente além da elaboração da obra didática em sequência do projeto, gerou-se cursos e oficinas que foram ministradas por diversos docentes ligados a questão de Educação Patrimonial e cultura e História Missioneira. Foram realizadas em torno de 10 atividades durante uma semana em dois turnos, entre essas atividades, cursos e oficinas que geraram práticas e também debates sobre o Patrimônio Cultural de São Borja e como trabalhar esse Patrimônio.

Abaixo uma tabela com as oficinas e cursos que foram realizadas no Projeto Proext-Mec 2004 – Curso de Educação patrimonial para os docentes da rede pública de São Borja-RS.

Quadro 1: Oficinas e mini-cursos realizados no Projeto Proext-Mec 2014

DIA	24/11/14	25/11/14	26/11/14	27/11/14	28/11/14	
TEMÁTICA						
MANHA	Arqueologia Missioneiras educação patrimonial	Contrabando e relações de fronteira	Cultura e mobilização social	História das Missões	Criatividade	
TARDE	Projetos Culturais	Crenças e espaços sagrados	Elaboração da Obra didática e divulgação	Cultura e Representações Sociais	Educomunicação e ensino de Educação Patrimonial	

Voltando a destacar que as temáticas trabalhadas nessa semana de Educação Patrimonial, legitimou o que o Projeto em si que tinha como objetivo, que era Criar cursos e

oficinas de história local, Patrimônio Histórico-Cultural e valorização da memória através das museologias e narrativas indenitárias que representem e tragam metodologias didáticas pedagógicas para a realização de trabalho, projetos e estudos na rede pública e privada de ensino, e com isso qualificar profissionais na área da educação que possam vir futuramente a se interessarem a serem multiplicadores, pesquisadores e planejadores do Patrimônio Histórico-Cultural regional.

Podemos afirmar que essa ação gerou-se multiplicadores, pois agora no ano de 2015 já podemos identificar ações que estão em andamento em escolas da rede pública de ensino de São Borja, com base de materiais constituídos nos cursos e oficinas. Cabe salientar que foi em torno de 50 participantes das oficinas e curso acima descrito na tabela.

Durante o evento do Projeto foi constituído um Grupode trabalho para ações e pesquisas ligadas ao Patrimônio Cultural de São Borja, foi elaborada em conjunto uma carta (por nome da carta) com as normas e demandas e as futuras ações que serão realizadas no ano letivo de 2015, foi de grande importância a construção de uma rede de professores para a divulgação e também para a continuidade desse Projeto de Educação Patrimonial . Um dos momentos emblemáticos do evento foi a divulgação da Obra didática, conforme (fig. 02) e também a cartilha (fig. 03) com técnicas didáticas e metodologias para o ensino do Patrimônio Cultural, também a logo do projeto conforme (fig.04).

## **REFLEXÕES CONCEITUAIS SOBRE OS ESPAÇOS SOCIAIS**

A análise a partir do espaço e representações em/de São Borja impõe desafios à reflexão geográfica que se depara com marcantes especificidades do lugar, as quais relacionam passado e presente, local e global, permanências e transformações. Essa reflexão a partir da complexidade do município constitui importante instrumento para as propostas de práticas pedagógicas no ensino básico, uma vez que além das referências a espaços vividos e apropriados pelos (as) estudantes, a reflexão favorece a articulação entre escalas, processos e formas, assim como contribui na ressignificação e valorização local.

O espaço não é o palco inerte onde os elementos naturais e sociais se encontram. Tampouco é apreendido pela síntese descritiva da localização desses elementos. Ele é produto e produz (LEFEBVRE, 2013) as relações sócio espaciais (SOUZA, 2013). Nem mesmo os elementos da natureza deixam de ser sociais, pois constituem recursos, representações e conteúdos indenitários. O espaço não é um objeto dado e objetivo, ele é apreendido por

representações e simultaneamente age na produção de representações. Envolve temporalidades distintas, evidenciadas em práticas e sentidos do lugar.

Perspectivas a partir do espaço contribuem para a visibilidade das múltiplas temporalidades e escalas formadoras do cotidiano local. Schmid (2012) em uma interpretação da produção do espaço de Lefebvre salienta que: “(...) espaço e tempo não existem de forma universal. Como eles são produzidos socialmente, só podem ser compreendidos no contexto de uma sociedade específica” (p.89). Ou seja, não deve ser confundido com o espaço físico, mas na sua relação com a sociedade nos diferentes âmbitos de ação (Estado, Multinacionais, atores sociais coletivos ou individuais...). Ao mesmo tempo, o espaço físico não pode ser negligenciado.

O espaço é, segundo Lefebvre (2013) físico, social e mental, o que implica em apreendê-lo não a partir das secções, mas das articulações, imbricamentos e disputas, uma vez que os processos não são neutros e estão vinculados a relações de poder inerentes à escala local e sua inserção nas dinâmicas regionais, nacionais e globais. O espaço físico se refere às materialidades e recursos e é indissociável de suas concepções, disputas e representações. Ou seja, são processos humanos de atribuir sentidos e usos aos objetos e às relações, logo é social e mental. Essa produção do espaço apresenta permanências, rugosidades de temporalidades passadas, como as práticas da campanha configuram elementos presentes no urbano contemporâneo.

O patrimônio material e imaterial de São Borja é retomado nas práticas pedagógicas, reafirmando que a geografia herdada é objeto de disputas, de ressignificações e de afirmação de que a sociedade contemporânea é resultado desses múltiplos processos. Dessa forma, as representações constituem-se nesses múltiplos imbricamentos de materialidades, processos e identidades.

O espaço conforma uma totalidade que não se revela de forma imediata e transparente, ao contrário, contém ideo-lógicas sócio-lógicas (LEFEBVRE, 1999), discursos que encobrem/ocultam/disfarçam as formas, relações, hierarquias inerentes à configuração espacial em desenvolvimento no mundo contemporâneo. Souza (2013), na mesma perspectiva de problematização do conceito argumenta sobre a importância da reflexão dos conceitos como ferramentas, sendo imprescindível articular diferentes “ferramentas” para interpretar o objeto de estudo. O espaço é um conceito-ferramenta essencial ao fazer geográfico. No entanto, não deve ser confundido com superfície, localizações ou segmentado entre escalas e atores sociais. Nesse sentido, que Souza (2013, p. 16) reflete sobre o conceito de espaço-social com hífen:

Para se compreender e elucidar o espaço, não basta compreender e elucidar o espaço. É preciso interessar-se, profundamente, e não somente epidermicamente, também pelas relações sociais. É necessário interessar-se pela sociedade concreta, em que relações sociais e espaço são inseparáveis, mesmo que não se confundam. É aqui que entra em cena o sócio espacial, no qual o 'sócio', longe de apenas qualificar o 'espacial', é, para além de uma redução do adjetivo 'social', um indicativo de que se está falando, direta e plenamente, também das relações sociais.

Dessa forma, a compreensão do espaço é indissociável de materialidades, imaterialidades, sentidos e ações. Em São Borja as referências naturais são fortes nas práticas espaciais e nas representações do município. As referências naturais constituem fontes da identidade e sua compreensão é imprescindível para a problematização da formação social do município. A campanha Sul Rio-Grandense, com seus campos favoráveis à criação de gado, associada à formação histórica missioneira são elementos naturais e sociais que se articulam na formação história local e não podem ser analisados de forma dissociada ou determinista, tampouco estão estáveis no espaço-tempo, uma vez que a prática da pecuária recuou frente ao agronegócio vinculado à rizicultura. Todavia, deve-se observar as permanências, em particular os sentidos sobre essas espacialidades que resistem nas representações e identidades locais. Assim como o rio Uruguai, cujos sentidos ultrapassam sua condição natural, correspondendo ao recurso imprescindível que influenciou a localização missioneira e que contemporaneamente é referência identitária local, fonte de renda da comunidade tradicional de pescadores (PINTO, MAURER, 2014), e é marcador de fronteira nacional. Ora, esse breve e parcial percurso analítico a partir do espaço e representações evidencia a potencialidade e complexidade que os conceitos fornecem ao estudo e a singularidade local.

As representações estão relacionadas às heranças de sentidos, as materialidades e as relações sociais do espaço geográfico. Conforme Jovchelovitch (2008), as representações são formas de saber e interpretar a realidade que articulam as subjetividades, as intersubjetividades e o objeto mundo. Portanto, as formas como conhecemos a realidade são sociais. Nesse sentido, retomamos as referências ao rio Uruguai e a Campanha para explicitar que sua natureza e materialidades tem existências como representações, logo, não podem ser reduzidos à condição física ou natural, pois são elaborados socialmente, o que implica em disputas de poder. Resultam em formas de conceber e vivenciar o mundo, correspondem às memórias locais.

Desta forma, o argumento sobre o espaço evidencia como a sociedade produz suas formas de reprodução, suas normas e representações. Contudo, é também imprescindível abordar a escala da experiência, à qual as concepções da geografia humanista e cultural

trazem importantes contribuições. Corrêa (2005, p.30) explica que: “(...) a geografia humanista está assentada na subjetividade e na contingência, privilegiando o singular e não o particular e o universal e, ao invés da explicação, tem na compreensão da base de inteligibilidade do mundo real”. Todavia, a observação do espaço e representações como elementos do vivido, das subjetividades e intersubjetividades não configura um descolamento das escalas regional, nacional e global. Pelo contrário, é a partir da experiência que é possível identificar como os cruzamentos dessas múltiplas escalas configuram a singularidade do local.

Ortiz (2005) argumenta sobre o conceito de transglossia como o cruzamento de diversas espacialidades (o próprio lugar, região, estado, país, mundo) no plano do lugar. Essa afirmação implica em reconhecer que a singularidade espacial é legítima e única, o que decorre do arranjo local desse cruzamento. Ou seja, nosso argumento propõe que o local embora singular, não deve ser apreendido de forma fixa e descolada das múltiplas influências as quais está sujeito, tampouco deve negligenciar como os sujeitos sociais vivenciam essas múltiplas escalas, reelaborando-as ou reafirmando-as nos seus cotidianos. Da mesma forma, pretende-se problematizar e evidenciar nas práticas pedagógicas as múltiplas espacialidades, temporalidades e referências identitárias presentes nas representações sobre São Borja. Esse percurso permite transitar entre o local e o global a partir do lugar. Essa perspectiva é essencial no objetivo de abordar as espacialidades e representações de São Borja como instrumentos pedagógicos na compreensão do lugar e do mundo. Torna-se não apenas objeto de conhecimento, mas de aprendizagens.

## **ANALISE DO CAPITULO BAIRRO DO PASSO, CULTURA RIBEIRINHA E RELAÇÕES DE FRONTEIRA**

O espaço geográfico apresentado nesse capítulo refere-se a uma região de fronteira entre Brasil e Argentina, que teve influência geopolítica e geoestratégica desde sua formação<sup>179</sup>. Várias transformações ocorreram no decorrer do tempo, desde sua transformação geográfica, social e cultural. Utilizaremos duas imagens do livro didático<sup>180</sup> para podermos fazer uma análise das transformações sociais. Com base na foto 01, que expressa um espaço de transporte fluvial e comércio, essa imagem é datada aproximadamente de 1885.

---

<sup>179</sup>

<sup>180</sup>História, memória e as paisagens culturais da cidade histórica de São Borja

**Figura 3:** Navegação fluvial em São Borja(1885)<sup>181</sup>



**Fonte:** Alberto Lucero

A representação acima é considerada uma das mais antigas desse território de fronteira, e nela podemos identificar que sempre foi local de comércio e relações sociais e culturais, partindo para uma geografia cultural podemos entender que não existe território sem existir cultura. Conforme Corrêa (2012), é pela existência de uma cultura que o território é criado; e é pelo território que uma cultura se fortalece, exprimindo-se a relação simbólica entre cultura e espaço.

Esse espaço social ao longo do tempo foi se transformando, modificando e criando relações sociais e culturais, sendo também um espaço de relações comerciais entre cidades gêmeas e também *sul-americanas*, no decorrer do tempo podemos identificar essas transformações sociais, na próxima imagem (fig. 3) que foi publicada no livro didático em questão aqui mencionado, podemos identificar que essas relações sociais de comércio foram de grande importância na formação desse território, poderíamos até fazer uma relação dessas imagens com a geografia comercial e econômica<sup>182</sup>, mas nesse momento vamos limitar apenas a questão dos espaços geográficos e sociais e culturais, mas podemos dizer que a paisagem econômica faz parte da paisagem cultural.

Aproveitando essa linha de pensamento a Saurer (2012), nos diz que para podermos entender como uma cidade alcançou um determinado tipo de economia e caracterizou um tipo de paisagem. Isso quer dizer que as formas atuais podem ser derivadas de formas passadas.

---

<sup>181</sup> A foto acima expõe o transporte fluvial em São Borja, por volta de 1885, esta imagem foi retirada da Rua Tiradentes no Bairro Passo. As embarcações que constam na imagem são as chamadas as piraguas (embarcações com vela transversais), que descarregavam nos depósitos do porto as mercadorias, que daí eram transportadas em carroças puxadas por mulas. (PINTO, SOUZA, et. AL, 2014)

<sup>182</sup> A geografia comercial lida com as formas de produção e as facilidades para distribuição dos produtos das áreas. (SAURER, 2012, p.210)

Podemos rastrear essas transformações através de imagens antigas e fazer uma comparação do que existe atualmente nesse local. Esse livro didático<sup>183</sup> nos permite fazer essa análise histórica<sup>184</sup> e também geográfica através das imagens e dos mapas que estão presente. Não podemos esquecer que os mapas são os símbolos da ciência geográfica, a expressão cronológica em si. (Sauer,2012, p.83).

Fig 4: Construção do Cais do Porto de São Borja (1938)



Fonte: Acervo Alberto Lucero.

A figura acima representa o início da construção do Cais do Porto de São Borja em 1938. Atualmente esse espaço social e geográfico tornou-se um espaço social e cultural, onde são realizados eventos artísticos, festivais de música e carnaval, onde o espaço social relaciona-se com uma paisagem cultural que vem se transformando. O espaço geográfico foi transformado novamente, agora não sendo um espaço geográfico de comércio fluvial e sim vinculado ao turismo, um espaço produzido visando aspecto mais cultural. O próprio homem criando a sua própria realidade.

Atualmente existe uma zona ribeirinha nesse espaço social do Cais do Porto de São Borja, em que várias atividades relacionadas a essas comunidades são realizadas durante o ano, uma dessas atividades é o festival do peixe e corrida de chalanas.

**Figura 5:** Corrida de Chalanas na festa do peixe em São Borja (2013)<sup>185</sup>

<sup>183</sup> **História, memória e as paisagens culturais da cidade histórica de São Borja** / organizadores Muriel Pinto & Jardel Vitor Silva – Rio Grande do Sul, Erechim: Editora Erechim, 2014.

<sup>184</sup> A Geografia histórica pode ser considerada uma série de mudanças que as paisagens culturais passadas. (SAUER, 2012, p.2011).

<sup>185</sup> Colonia Z21, Zona Ribeirinha – Rio Uruguai – São Borja- RS Brasil



**Fonte:** Rosicler de Sá

Podemos dizer que a cultura não é algo que funciona através dos seres humanos, mas sim por suas ações, muitas vezes ações não reflexivas, mas sim rotineiras da vida cotidiana. As chalanas é uma ferramenta de trabalho desses indivíduos, e quando eles fazem essa corrida na festa do peixe expressam suas vidas e assim tornando uma cultura que se relaciona com uma paisagem cultural que vem se transformando lentamente ou rapidamente dentro de um espaço transformado. Muitas vezes os agentes sociais não estão cientes nesse ato da reprodução cultural.

Com frequência essas transformações culturais não são percebidas por estranhos/turistas. No entanto, fazem parte das histórias de vida e cotidiano dos moradores locais e, dessa forma, os eventos culturais mais significativos são menos óbvios.

### **Considerações finais**

A partir desta pesquisa sustenta-se a importância da análise do cotidiano para a melhor compreensão dos processos de ensino-aprendizagem de uma geografia regional ou local. No caso de São Borja-RS, a análise do livro didático instiga novas formas de ensinar sobre os espaços sociais regionais, onde as paisagens históricas e culturais possibilitam reflexões complexas que envolvem várias temporalidades e espacialidades que vem sendo vividas na contemporaneidade. As reflexões e análises geográficas possibilitaram um novo pensar sobre as geografias do bairro do Passo e das relações sócio espaciais com a cidade gêmea de Santo Tomé, discussões estas que reforçam a importância da geografia social e cultural os processos de ensino-aprendizagem das humanidades da parte meridional da América do Sul.

## Referências

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço: um conceito-chave da geografia. In.: CASTRO, Iná Elias; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia: conceitos e temas**. 7º Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005, p. 45-47.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2008.

LEFEBVRE, Henri. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

\_\_\_\_\_. **La producción del espacio**. Madrid: Capitán Swing Libros, S. L., 2013.

PINTO, Muriel; MAURER, Rodrigo. Quando a geo-história avança sobre os significados de um espaço urbano: as paisagens culturais e as transformações identitárias da fronteira Brasil-Argentina. **EURE**. Vol. 40, Nº120, maio 2014, p. 135-125. Disponível em: <[http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0250-71612014000200007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0250-71612014000200007&script=sci_arttext)>. Acesso em junho de 2015.

PINTO, Muriel. SILVA, Jardel Vitor. **História, memória e as paisagens culturais da cidade histórica de São Borja**. Erechim: Editora Erechim, 2014.

ORTIZ, Renato. **Um outro território: ensaios sobre a mundialização**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2005.

ROSENDAHL, Zeny. CORRÊA, Roberto. **Geografia cultura: uma antologia (1)**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. 344 p

SHMID, Christian. A teoria da produção do espaço de Henri Lefebvre: em direção a uma dialética tridimensional. **GEOUSP – Espaço e tempo**, São Paulo, n. 32, 2012, p.89-109.

SOUZA, Marcelo Lopes. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.



## VITIVINICULTURA NA CAMPANHA GAÚCHA E AS NOVAS POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Vanessa Manfio<sup>186</sup>

Rosa Maria Vieira Medeiros<sup>187</sup>

### Resumo

A vitivinicultura vem formando um novo território do vinho na Campanha Gaúcha a partir da constituição da cadeia produtiva da uva e vinho que se articula na região. Nota-se que esta atividade econômica tem reestruturado o espaço e a paisagem através da implantação de vinhedos e instalações vinícolas, criando uma nova identidade regional associada ao vinho e a cultura campeira. A vitivinicultura também tem fortalecido o desenvolvimento regional, pois promove a geração de emprego, renda e visibilidade regional, trazendo novos investidores para região. Com isso, a imagem da Campanha Gaúcha de espaço atrasado/estagnado tem dado lugar ao quadro de pólo vitivinícola, dos quais a própria população apresenta orgulho da nova condição econômica da região. Dessa forma, esta pesquisa busca discutir a formação de um território do vinho na Campanha Gaúcha, reconhecendo as possibilidades de desenvolvimento regional e contribuindo para os estudos agrário-regionais da ciência geográfica. Para isto, utilizam-se como recursos metodológicos: a revisão de literatura, o trabalho de campo, a aplicação de entrevistas semi-estruturadas e a análise de dados e referências, norteados pelo método dialético. Sendo os estudos ligados à vitivinicultura importantes para região, principalmente na condução de estratégias de desenvolvimento socioeconômico e reconhecimento das potencialidades locais.

**PALAVRAS - CHAVE:** Vitivinicultura; desenvolvimento regional; Campanha Gaúcha.

<sup>186</sup> Doutoranda em geografia e bolsista CAPES pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; [nessamanfio@gmail.com](mailto:nessamanfio@gmail.com).

<sup>187</sup> Professora Doutora do programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRGS; [rmvmedeiros@ufrgs.br](mailto:rmvmedeiros@ufrgs.br).

## **Introdução**

Nos dias atuais, torna-se, cada vez mais, importante pensar sobre o desenvolvimento regional frente aos avanços e desigualdades de um sistema excludente e globalizado. Dessa forma, as diferentes áreas do conhecimento científico se debruçam para analisar as regiões e suas complexidades e dificuldades.

Sabe-se que o desenvolvimento regional é um processo que envolve vários setores e atores, buscando alavancar e absorver a produção econômica, produzindo inovação, aumentando os indicadores sociais e mantendo um equilíbrio com o meio ambiente e a cultura local.

A vitivinicultura tem sido uma atividade econômica integradora dos segmentos sociais, ambientais e econômicos nas regiões vinícolas, especialmente pela geração de emprego e renda, formação de rotas enoturísticas, desenvolvimento de políticas públicas e aumento do nível educacional.

Pensando disso, este artigo objetiva discutir a desenvolvimento regional frente à formação do território do vinho na Campanha Gaúcha, reconhecendo as coordenadas deste desenvolvimento e contribuindo para as pesquisas, envolvendo as ciências humanas, especialmente a geografia.

Com o propósito de cumprir com os objetivos elencados pela pesquisa utilizou-se como recursos metodológicos: revisão de literatura, trabalho de campo, aplicação de entrevistas semiestruturadas com empresas vinícolas, pesquisadores e produtores e trabalhadores do setor vinícola, além da análise dos dados segundo a lógica do método dialético.

Tendo como estruturação do artigo a divisão em três partes: a primeira consiste no referencial teórico acerca do conceito de desenvolvimento regional, seguindo de uma análise sobre a vitivinicultura e o desenvolvimento regional da Campanha Gaúcha, e pôr fim a breves considerações das análises da temática.

## **Uma análise teórica sobre o desenvolvimento regional**

Pensando na origem do termo desenvolvimento, esta remonta séculos passados e associou-se à teoria da evolução de Darwin, tendo como sinônimo a palavra evolução, utilizado pelas ciências biológicas.

Mais tarde, a expressão desenvolvimento passou a adquirir outra conotação, quando o presidente dos Estados Unidos (Harry Truman) utilizou-se desta palavra para descrever um processo, pelo qual, são liberadas as potencialidades de um objeto ou de um organismo, para que esse alcance sua forma natural, completa e amadurecida. Esta abordagem trouxe a idéia que de as nações e pessoas precisam escapar do atraso, ou seja, igualar-se ao modelo socioeconômico dos EUA. Assim, a palavra desenvolvimento recebe outro significado, sendo sinônimo de progresso e quantidade de riquezas produzidas por espaço.

Porém, o termo desenvolvimento no seu significado etimológico não pode ser utilizado como fundamento para o desenvolvimento ou subdesenvolvimento, pois ao se considerar o aspecto social e econômico de uma nação, leva-se em consideração outros fatores como: as distribuições de renda e desigualdades sociais, aspectos ambientais, indicadores sociais e a cultura. Nesse sentido, o desenvolvimento de uma nação implica em diversos fatores.

Conforme Esteva (2000), a palavra desenvolvimento consiste na “realização de potencialidades sociais, culturais e econômicas de uma sociedade em perfeita sintonia, com o seu entorno ambiental e com seus exclusivos valores éticos”.

O desenvolvimento pode ser considerado como um processo de mudança estrutural e de crescimento econômico, cuja organização do sistema produtivo, a rede de relações entre atores e atividades, a dinâmica de aprendizagem e o sistema sociocultural são determinantes no processo de mudança. (BARQUERO, 2002).

Nos anos 1960, as grandes preocupações ambientais, com a degradação do meio ambiente, provocadas pelo sistema capitalista, levaram a formação de novas concepções e maneiras de buscar o desenvolvimento, tanto sonhado pelas nações, segundo um viés de preservação ambiental e sustentabilidade dos espaços, surgindo a expressão desenvolvimento sustentável.

Ainda, nos últimos anos, as teorias de desenvolvimento sofreram grandes transformações, de um lado provocadas pela crise e pelo declínio das nações e, de outro, pela emergência de regiões portadoras de novos paradigmas. (AMARAL FILHO, 2001).

Dessa forma, do ponto de vista regional, o conceito de desenvolvimento pode ser entendido como um processo de crescimento econômico que implica uma contínua ampliação da capacidade de agregação de valor sobre a produção, bem como da capacidade de absorção da região. Esse processo tem como resultado a ampliação do emprego, do produto e da renda do local ou da região. (AMARAL FILHO, 2001).

Nesta lógica, o desenvolvimento regional transcende a versão integradora<sup>188</sup>, na medida em que ressalta vetores da transformação regional baseado no tripé que tem por base o território, onde grupos sociais se enraízam e por cuja base estabelece o enredamento entre diferentes lugares e setores econômicos que instituem sistema organizacional fundamentado na cooperação e na coesão. (CORIOLANO; VASCONCELOS, 2013).

Numa outra visão sobre o desenvolvimento regional, Santos (2003) coloca que o processo de desenvolvimento é histórico, estando associado ao momento histórico da região e seus atores. Assim, conforme a incorporação de sistemas econômicos e políticas públicas que absorvem a mão de obra produtiva e gera recursos financeiros tem-se o desenvolvimento regional, extremamente ligado com os ciclos econômicos vividos no espaço e tempo pela região.

Ainda, Furtado (2001) afirma que o desenvolvimento regional significa mais do que o simples crescimento econômico ou acumulação de capital, representa o incremento da capacidade produtiva, a irradiação do progresso para a sociedade, tentando homogeneizá-la.

Convém destacar que o desenvolvimento regional associa-se também a incorporação de inovações tecnológicas e pesquisas científicas, para a instalação de estruturas e sistemas de fortalecimento das bases integradoras da região, ou seja, da economia, sociedade, cultura e território.

Segundo Cima; Amorim (2007) existem elementos que são fundamentais para o desenvolvimento regional como: a adoção de um progresso técnico (inovação), os elementos socioeconômicos e a mentalidade dos empresários em relação aos investimentos a serem realizados.

Tendo em vista estas análises, o desenvolvimento regional consiste na formação de condições econômicas, sociais, territoriais, ambientais e culturais, proporcionando qualidade de vida, renda, formação de estruturas dinâmicas que levam o reconhecimento da região frente a outros espaços e pela própria população regional.

### **Vitivinicultura na campanha Gaúcha e o desenvolvimento regional**

A Campanha Gaúcha é uma região tradicionalmente baseada no território da pecuária, dos quais deixaram profundas marcas no espaço tanto na economia como na cultura. No

---

<sup>188</sup> Versão integradora formada a partir da associação de diversas normativas: geoambientais, econômicas, demográficas, educacionais, administrativas, na conquista do desenvolvimento.

entanto, esta condição regional vem sendo alterada em função da estagnação da pecuária e da incorporação de novas atividades econômicas.

A vitivinicultura é uma destas atividades que tem provocado a transformação espacial e a articulação de um território, organizando a economia, a sociedade e o espaço num sistema de cooperação e coesão, pois vários segmentos estão inseridos na territorialização do vinho na Campanha Gaúcha entre eles: empresas vinícolas (extra regional e local), população local, poder público, instituições de ensino e pesquisa, associações e produtores de uva.

Diante disso, Manfio; Medeiros (2014, p. 1928) colocam que a vitivinicultura é uma nova dinâmica econômica que tem permitido o desenvolvimento regional, trazendo novas perspectivas e o aproveitamento das potencialidades locais.

Esse processo de territorialização da uva e vinho na Fronteira Sudoeste do Rio Grande do Sul está vinculado, necessariamente, ao desenvolvimento regional na medida em que desencadeia a demanda por recursos e políticas públicas que favoreçam o crescimento do setor e dos complementares e melhorem o Índice de Desenvolvimento Humano local. (MARQUETTO; BECKER, 2015).

Nota-se que empresas de outras regiões ou do próprio espaço, mas envoltos a outros territórios, podem criar condições e estratégias para o desenvolvimento. Isto é visto na articulação do território do vinho na Campanha Gaúcha, onde empresas vinícolas da Serra Gaúcha e do agronegócio da Campanha Gaúcha tem criado estruturas para o desenvolvimento da cadeia produtiva do vinho e da uva na Metade Sul do Rio Grande do Sul.

Segundo Barqueiro (2002) a presença de grandes empresas e grupos industriais originários de outros territórios pode assumir um papel relevante no processo de desenvolvimento endógeno, sempre que suas estratégias convergirem com aquelas definidas no âmbito local/regional.

Salienta-se que a vitivinicultura na Campanha tem favorecido o desenvolvimento e o reconhecimento da região como pólo vinícola, pelo orgulho da população, pela incorporação da atividade a cultura regional e pela promoção de emprego e renda.

Nas palavras de Colombo (2015) a vitivinicultura tem contribuído para alterar a imagem regional de espaço estagnado e de problemas socioeconômicos para um novo pólo de produção de vinhos finos, conferindo prestígio regional. Este prestígio é visto pelo reconhecimento da população em fazer-se integrante a região vinícola da Campanha Gaúcha.

Neste sentido, a região tem buscado criar uma nova identidade cultural, associando elementos tradicionais econômicos e ambientais e o universo do vinho. Assim, o vinho

materializa-se no espaço juntamente com a presença do pampa, da estância, dos animais (cavalos, gado, ovelhas) e da cultura campeira.

Segundo Marquette; Becker (2015) o novo atributo (a vitivinicultura) não substitui e nem extingue a ruralidade tradicional da paisagem, ou seja, a pecuária, mas agrega uma nova territorialização sem, no entanto, desterritorializar a velha. A territorialidade tradicional permanece e a nova sinaliza, no âmbito regional, para a presença de mentalidades empreendedoras e inovadoras, de oportunidades de emprego e renda e na melhoria dos serviços.

Diante disso, observa-se a instalação do enoturismo na Campanha Gaúcha (ainda com muitas dificuldades a serem superadas) como um ponto de união entre a produção e região, trazendo visibilidade dos produtos regionais e fortalecendo a renda e emprego.

Para Gonçalves (2012) o enoturismo representa atualmente mais do que uma motivação específica para a realização da viagem induzida pelo vinho, ele constitui uma nova oportunidade de negócio e um catalisador para a economia de uma região vitivinícola, contribuindo com o desenvolvimento regional.

Nota-se também que a vitivinicultura tem gerado emprego na região, principalmente para atender a demanda de mão de obra no trabalho de poda e colheita nos vinhedos, pois mesmo com a mecanização existem etapas da vitivinicultura que necessitam ser realizadas manualmente para não comprometer a qualidade das uvas, especialmente para produção do vinho fino.

Neste percurso, Flores; Medeiros (2011) colocam que a vitivinicultura traz uma mudança no quadro da geração de emprego e renda, diversificação da atividade rural, melhoria na qualidade de vida do agricultor e divulgação da região, entre outros, já são importantes evidências de que os territórios do vinho estão relacionados a uma estratégia de desenvolvimento regional possível, já que valoriza as potencialidades locais e alavanca capital social, uma vez que promove uma articulação entre os atores.

Além disso, com a incorporação vinícola na região, novas instituições de ensino e pesquisa passaram a criar técnicas de qualificação e estudos, proporcionando desenvolvimento do setor vinícola e da região. Entre elas destaca-se a UNIPAMPA (com o curso de graduação em enologia e pesquisas de variedades de uva e tecnologias de vinificação) e o Instituto Federal sul-riograndense (com a formação de técnicos na área e pesquisas) entre outras universidades e instituições de ensino, pesquisa e qualificação profissional.

A vitivinicultura na região tem articulado as empresas de vinho, as instituições de ensino e pesquisa, a população, os produtores de uva, as instituições de uva e vinho, o poder

público e comércio, conectando a região ao espaço nacional/ global através da comercialização, da participação das normativas internacionais do vinho (como a Organização Internacional da Vinha e do Vinho – OIV) e de festivais de premiações e divulgações do vinho.

Por ser uma região de fronteira com Uruguai a vitivinicultura vem estabelecendo uma porta de diálogo entre os dois países visto através do desenvolvimento do o Festival Binacional de Enogastronomia e produtos do pampa que aconteceu em agosto de 2014 em Santana do Livramento.

Com isto, a vitivinicultura tem promovido o desenvolvimento regional articulando vários segmentos locais e atores, constituindo novas estruturas, identidades e engajamento social e político.

### **Considerações:**

A vitivinicultura na Campanha Gaúcha vem promovendo o desenvolvimento regional através da organização territorial integrada entre sociedade e economia, trazendo novas possibilidades de emprego, formação profissional e renda para a região.

Com a vitivinicultura tem se articulado a formação do enoturismo a fim de dinamizar o espaço e promover a divulgação da região e produtos vinícolas. O enoturismo encontra muitos enclaves, especialmente a falta de políticas públicas e precariedade de infraestruturas. No entanto, a região apresenta grandes potenciais, pois tem potencial histórico (região foi berço da Revolução Farroupilha e de outras disputas civis) e ambiental (bioma pampa) para o turismo, além do vinícola que ora se espacializa regionalmente.

Nota-se que a Campanha Gaúcha passa a aglutinar uma nova identidade territorial, associando elementos regionais, elementos das antigas bases econômicas e da vitivinicultura. Assim, a paisagem e a identidade conferem um diferencial quando região vinícola.

Na Campanha são vários os atores participantes no desenvolvimento territorial entre eles: as vinícolas, a Associação de Produtores de Vinhos Finos, as instituições de ensino e qualificação profissional e os produtores independentes. Estes atores articulados tem transformado o espaço e redefinido novas funções econômicas e sociais na região da Campanha Gaúcha.

Assim, espera-se que a vitivinicultura fortaleça as raízes culturais e econômicas, fomentando a inserção de mão de obra produtiva e trazendo novas estruturas e atividades para a concretização do desenvolvimento territorial.

## Referências:

AMARAL FILHO, J. do. A endogeneização no desenvolvimento econômico regional e local. **Revista de planejamento e políticas públicas**, n. 23, p. 261-286, jun 2001. Disponível em: [www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/78/89](http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/78/89). Acesso em: 20 out. 2015.

BARQUERO, A. V. **Desenvolvimento endógeno em tempos de globalização**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

CIMA, E. G.; AMORIM, L. S. B. Desenvolvimento regional e organização do espaço: uma análise do desenvolvimento local e regional através do processo de difusão de inovação. **Revista FAE**, Curitiba, v.10, n.2, p.73-87, jul./dez. 2007. Disponível em: [http://www.fae.edu/publicacoes/fae\\_v10\\_2/06\\_ELIZABETH.pdf](http://www.fae.edu/publicacoes/fae_v10_2/06_ELIZABETH.pdf). Acesso em: 22 de out. 2015.

COLOMBO, D. **Discurso de abertura**. In: X Seminário de vitivinicultura da Metade Sul do Rio Grande do Sul. Bagé. 1-2 out. 2015.

COROLANO, L. N.; VASCONCELOS, F. P. Região, desenvolvimento regional e turismo comunitário. **Revista brasileira de desenvolvimento regional**. Blumenau. V.1, n.1, p. 95-111, 2013. Disponível em: [http://proxy.furb.br/ojs/index.php/rbdr/article/view/3650/pdf\\_10](http://proxy.furb.br/ojs/index.php/rbdr/article/view/3650/pdf_10). Acesso em: 21 out. 2015.

ESTEVA, G. Desenvolvimento. In: SACHS, W. et al. **Dicionário de Desenvolvimento: Guia para o Conhecimento como Poder**. Petrópolis- RJ: Vozes, 2000.

FLORES, S. S.; MEDEIROS, R. M. V. Desenvolvimento Territorial e Sustentabilidade: uma proposta de abordagem no território dos “Vinhos da Campanha”. In: VI Encontro de Grupos de Pesquisa. **Anais eletrônicos...** Presidente Prudente, maio, 2011. Disponível em: [www.fct.unesp.br/encontros/engrup](http://www.fct.unesp.br/encontros/engrup). Acesso em: 14 jul. 2015.

FURTADO, C. O processo histórico de desenvolvimento. In: BRESSER-PEREIRA, L. C. (Org.). **A grande esperança em Celso Furtado: ensaios em homenagem aos seus 80 anos**. 1. ed. Rio de Janeiro : Editora 34, 2001.

GONÇALVES, E. C. C. Rotas de vinho e desenvolvimento regional. **Revista de Ocio y turismo (ROTUR)**. Corumã, n.5, p. 11-20, 2012. Disponível em: [www.rotur.es/index.php/rotur/article/download/41/40](http://www.rotur.es/index.php/rotur/article/download/41/40). Acesso 25 out. 2015.

MANFIO, V.; MEDEIROS, R. M. V. A vitivinicultura na Campanha Gaúcha: uma nova perspectiva de desenvolvimento rural. **Anais eletrônicos...** In: XXII ENGA- Encontro Nacional de Geografia Agrária. Natal/RN, p. 1928- 1937, nov. 2014. 1 CD ROM.

MARQUETTO, R. M. F.; BECKER, E. L. S. Territorialização e desenvolvimento regional na Fronteira da Paz na perspectiva da uva e do vinho. **Ateliê Geográfico**. Goiânia-GO, v. 9, n. 2, p.77-98, ago/2015. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/atelie>. Acesso em: 23 de out. 2015.

SANTOS, M. **Economia espacial**. São Paulo: Edusp, 2003.



## A ESTAÇÃO DO PINHAL: O PATRIMÔNIO FERROVIÁRIO DE ITAARA/RS

**Letícia Ramires Corrêa<sup>189</sup>**

**Tuane Telles Rodrigues<sup>190</sup>,**

### **Resumo**

O referente artigo tem como objetivo Compreender a transformação da paisagem ferroviária do bairro Estação do Pinhal em Itaara (RS) de 1894 até dias atuais, relevante patrimônio ferroviário da região central do Rio Grande do Sul. Esta pesquisa se destaca por ter uma abordagem qualitativa, a fim de compreender, através da Educação Patrimonial, os motivos que levaram a depredação e abandono do prédio e das casas do entorno da Estação. Fez-se necessário, um levantamento bibliográfico da história do município e um levantamento documental, em fontes textuais e iconográficas que auxiliem na compreensão da memória e da paisagem ferroviária do bairro Estação do Pinhal. Esse acervo foi selecionado e será estruturado para a produção do folder, que servirá como base para a preservação do patrimônio ferroviário local. Identificar os elementos de identidade local relacionada à Estação ferroviária, é de extrema importância, para contribuir para a preservação do patrimônio histórico-cultural do município de Itaara, conhecido pela presença marcante da Colonia Judaica Philippon. Por fim a atual situação da Estação do Pinhal é de degradação, o prédio da estação após o término do transporte de passageiros e a privatização foi utilizado como dormitório para funcionários e atualmente encontra-se abandonado e está desgastado pelo tempo, seria de extrema importância se mantivesse o prédio em que se guardam tantas chegadas, partidas e lembranças de tantas pessoas, isso faz da Estação do Pinhal um importante patrimônio ferroviário de Itaara (RS) que necessita de reparos imediatos para não perder seus aspectos históricos e deixar de ser uma referência de patrimônio ferroviário do município.

**Palavras-chave:** Educação Patrimonial; Itaara (RS); Estação do Pinhal;

### **Elementos histórico-cultural de Itaara (RS)**

A paisagem ferroviária do Município de Itaara (RS) é composta por elementos históricos com marcas de sua colonização, possui muitas esferas que retratam as diversas etnias colonizadoras, sendo em patrimônio histórico, natural, artístico, arquitetônico e

<sup>189</sup> UFSM, leticiacorreia@gmail.com

<sup>190</sup> UFSM, Tuanytel@hotmail.com

cultural, assim resgatando as origens dos povos colonizadores do Município(PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAARA). O referente artigo busca compreender a paisagem ferroviária do bairro Estação do Pinhal em Itaara (RS), onde está localizada a Estção do Pinhal, cuja deu o nome ao bairro do referente município, que ao longo do tempo foi sendo depredada. Observa-se isso, uma vez que o prédio de madeira construído próximo à linha que passa o trem está em ruínas. A compreensão dos elementos que formaram a paisagem ferroviária do bairro faz-se relevante,visto que expõe parte da historia do município . Itaara está localizada na região Central do Rio Grande do Sul, no rebordo da Serra Geral, á aproximadamente 485m de altitude (FIGURA 1).

FIGURA 1- Mapa de localização de Itaara (RS)

Fonte – WEBER, A.A.

Tal município carrega uma história rica, permitindo possuir tres etapas de colonização, como podemos perceber, a presença dos imigrantes alemães ocorreu na terceira fase de apropriação do território de Itaara. Ou seja, iniciada com os índios e seus dominadores



espanhóis( primeira fase), legitimada pelos luso-brasileiros(segunda) e consolidada pelos imigrantes alemães(terceira)e, posteriormente pelos judeus(quarta fase).(MARTINS;SILVA,2012,p.29). Em função disso Itaara possui um Patrimônio Histórico –cultural abundante, fruto de seu processo de colonização(FIGURA 2).

Tais processos de colonização se fazem patrimônio histórico-cultural do município, como a Cemitério Israelita e Monumento Judaico que constitui-se em uma arquitetura religiosa/funerária. Documentário histórico das famílias que participaram do primeiro grupo de imigrantes judeus vindos para o Brasil: Colônia Philippon (1904) e Monumento Judaico junto a BR-158, marco histórico-cultural da primeira colonização judaica do Brasil (1904-1916). O cemitério foi tombado pelo Patrimônio Histórico em 1994. igreja de Confissão

Luterana e Cemitério Germânico. A maioria dos alemães fixados no Município pertenciam a religião protestante e assim decidiram erguer uma Igreja no ano de 1869, tendo a sua conclusão um ano após. Em 1885, foram encomendados na Alemanha os sinos para a Igreja. Até, então, não era permitido erguer torres e templos não católicos. Estes sinos são considerados os primeiros sinos não católicos do Brasil. Santuário de Shoenstatt é uma pequena capela em estilo gótico, que obedece ao estilo original da Alemanha. Tem altar de madeira artisticamente trabalhado sobre o qual se encontra a imagem da Mãe Três Vezes Admirável. Capela Santo Antonio Constitui-se em uma arquitetura religiosa. A Capela foi construída na mesma época do casarão da Vila Etelvina, em estilo belga, próximo a via férrea. Marco histórico dos primeiros católicos da região. Pequena capela católica com aproximadamente 200m<sup>2</sup>. Possui a Imagem de Nossa senhora aparecida e santo Antonio. Sobrado da Vila Etelvina construído aproximadamente a 100 anos, por Antônio Alves Ramos, português, que trabalhou na construção da estrada de ferro.



FIGURA 2- a)Igreja de Confissão Luterana;b)Cemitério Israelita;c)Igreja Santo Antonio;

Fonte –Prefeitura Municipal de Itaara

O sobrado, que leva o nome da esposa do construtor, tem estilo de uma estação belga de trem, com instalações consideradas de luxo para a época. Mais tarde, a propriedade foi adquirida pela Mitra Diocesana, passando a ser residência de verão do Bispo, e mais recentemente, foi vendida a particulares. (PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAARA).

### ***O valor do “lugar” como patrimônio cultural***

No atual contexto da histórico, as dificuldades no processo de valorização do Patrimônio e no acesso a recursos que sejam capazes de conservar espaços portadores da história, fazem do cotidiano de um educador patrimonial um desafio. As exposições de monumentos limitam o conhecimento ao espaço estático, desmerecendo os saberes dos moradores, que por vez, fazem parte de um contexto relevante na transformação do espaço. O patrimônio cultural se caracteriza por trazer consigo um valor, quantitativo ou qualitativo, porém sempre formado pelas relações estabelecidas com o “lugar”, este patrimônio divide-se em três categorias, a natureza e seus recursos que devem ser preservados para as gerações futuras, pois são essências para a manutenção da vida na Terra, a segunda categoria são as técnicas desenvolvidas pelo homem, capazes de transformar a matéria-prima em bens utilizáveis, todo o conhecimento, o saber fazer, favorecendo a humanidade. E a terceira categoria engloba todos os bens, os naturais e os culturais, são todas as “coisas”, construídas ou transformadas.(LEMOS, 1981,p.8). Porém, o desafio maior está na mediação entre o conhecimento científico e os saberes dos moradores, que por vez perdem ao longo dos anos a identificação com o espaço vivido. Nesse sentido, a educação patrimonial, contribui para que a mediação ocorra efetivamente entre conhecimento e morador, para a construção de um “lugar” que represente a história de cada município, o “lugar”, na nossa vida, muitas vezes sabemos coisas do mundo, admiramos paisagens maravilhosas, nos deslumbramos por cidades distantes, temos informações de acontecimentos exóticos ou interessantes de vários lugares que nos impressionam, mas não sabemos o que existe e o que está acontecendo no lugar onde vivemos.(CALLAI, 2013). É o lugar que atribui às técnicas o princípio de realidade histórica, relativizando o seu uso, integrando-as num conjunto de vida, retirando-as de sua abstração empírica e lhes atribuindo efetividade histórica (Santos,2006).

### **Próxima parada: o passado**

Por uma posição favorável em 1840 foi construída a chamada Estrada do Pinhal que ligava Santa Maria a Cruz Alta. Logo após, com a intensa movimentação da Europa no século XIX imigrantes alemães compraram lotes de terra do cirurgião Manoel Alves onde se iniciou a colonização do local. Foram construídas hospedarias e armazéns que serviam de apoio para quem viajava pela região e também se desenvolveu uma economia rudimentar. A colonização representou o início da urbanização e desenvolvimento do povoado chamado de São José do

Pinhal. No ano de 1857, os alemães Jacob Albrecht, Jacob Adami e Miguel Kroeff compraram lotes de terras do cirurgião Manoel Alves, iniciando o processo de colonização alemã em Itaara. Pela Lei de 21 de maio de 1882, a localidade de São José do Pinhal é elevada à condição de Freguesia e continua em plena expansão até 1885. Ano da inauguração da Linha Férrea de Santa Maria/Porto Alegre.(SILVA;MARTINS.2012). Com o progresso, a linha férrea chega a Itaara concentrando muitos moradores, como o transporte de passageiros era intenso na época e aquela região ligava muitos pontos de linha de trens uma pequena economia foi se desenvolvendo como armazéns, uma escola, a subprefeitura e uma delegacia. Infelizmente esses prédios foram destruídos pelo tempo e por moradores que eram herdeiros das terras em que se localizava. A estação férrea é conhecida como Estação do pinhal na localidade que constituiu o nome do bairro nos dias atuais. A estação de Pinhal foi inaugurada em 1894 pela Sud-Ouest. É um prédio de madeira(FIGURA 3). A cidade (hoje Pinhal Velho) já existia desde 1857, fundada por imigrantes alemães, e a estação tomou seu nome, mas, distante da vila, e ao redor da estação se formou o núcleo de Pinhal Novo, que mudou seu nome para Itaara, tornando-se depois município autônomo. O nome da estação, no entanto, permaneceu o mesmo. Hoje ela serve como estação de apoio para a ALL. (ESTAÇÕES FERROVIARIAS DO BRASIL,2006). Pode enfeir que o município teve dois núcleos de formação, o primeiro de deu as colonizadores, e segundo pela construção da ferrovia, tendo então o Pinhal Velho e o Pinhal Novo.



FIGURA 3- Estação do Pinhal

Fonte – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado

A linha unindo Marcelino Ramos e Santa Maria (FIGURA 4) foi idealizada em 1889 juntamente com todo o trecho entre Itararé, SP, e Santa Maria, RS, pelo engenheiro Teixeira Soares, visando a ligação ferroviária do Rio de Janeiro e São Paulo com o sul do País e também a colonização de boa parte do percurso, locais ainda virgens. A parte correspondente ao Estado do Rio Grande do Sul acabou sendo construída separadamente do restante do trecho (que seria chamado de linha Itararé-Uruguaia) e entregue em 1894 à Cie. Sud Ouest Brésilien, e em 1907 cedida à Cie. Auxiliaire au Brésil. Em 1920, passou para o Governo, formando-se a Viação Férrea do Rio Grande do Sul, que, em 1969, teve as operações absorvidas pela RFFSA. Com parte do trecho desativada em meados dos anos 1990, em 1996 a ALL recebeu a concessão da linha, bem como de todas as outras ainda existentes no Estado. Trens de

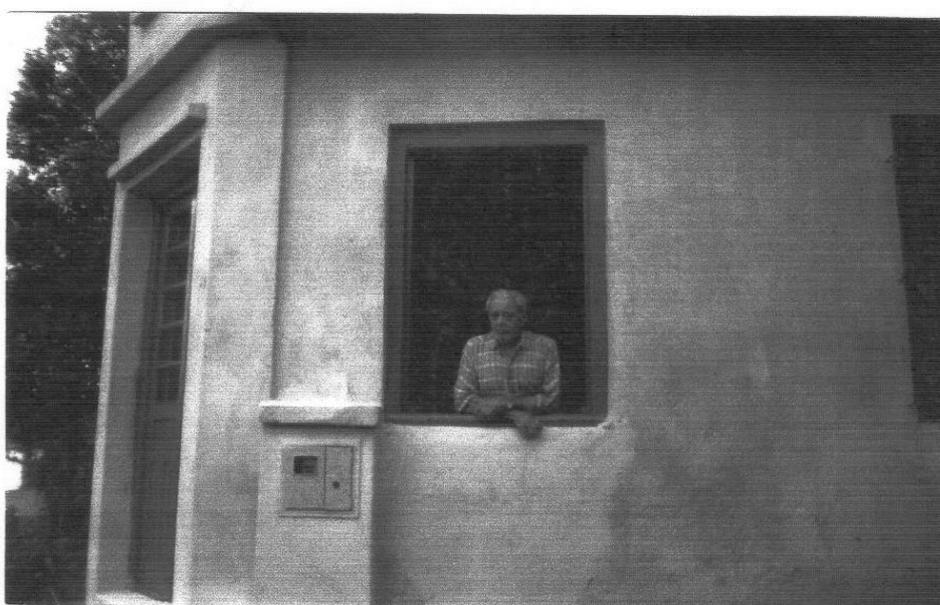


passageiros circularam até os anos 1980 pela linha.(ESTAÇÕES FERROVIARIAS DO BRASIL,2015).

FIGURA 4-Malha Ferroviária do Rio Grande do Sul, 1959.

Fonte – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado

Educação Patrimonial: sentimento de pertencimento ao “lugar”. Em cada cidade, em seus Bairros, em suas Ruas, há muito mais do que estruturas físicas, mas envolve sentimentos, memórias e relações. Tudo isso forma o espaço histórico-cultural desse povo. Um desses sentimentos é o de pertencimento ao “lugar”, o morador deixa de apenas morar, mas passa a fazer parte deste. É nesse contexto que, hoje, o tema do sentimento de pertencimento manifesta-se cada vez mais, não só em suas áreas disciplinares de origem, sobretudo a antropologia e a política, mas em outras, como a comunicação. Ele se traduz de forma visível, em sentidos e motivações diversos dos de suas raízes, sustentando a busca de participação em



*ARQUIVO PARTICULAR DE LÉDA JORGE DA COSTA MARTINS*

grupos, tribos e comunidades que possibilitem enraizamento e gerem identidade e referência social, ainda que em territórios tão diferentes como os da política, da religião, do entretenimento e da cultura do corpo. (SOUZA,2010.p.34). O principal eixo de atuação da educação ambiental, em todas as dimensões em que se faz presente, é o de buscar a solidariedade, a igualdade e o respeito à diferença através de práticas interativas e dialógicas capazes de refletir e atuar sobre as formas que se tem reproduzido a relação da sociedade com a natureza. Isto se consubstancia no objetivo de criar novas atitudes e comportamentos diante das diferentes formas de consumo da nossa sociedade e de estimular a

FIGURA 5-Morador na janela da casa onde foi um armazém no Bairro Estação do Pinhal, (S/D)

Fonte- MARTINS, L.J. C

mudança de valores individuais e coletivos na proteção do patrimônio natural. A educação patrimonial aqui entendida prioriza a construção de cidadãos críticos e ativos socialmente, capazes de transformar o espaço para um futuro melhor e igualitário. Para isso o resgate histórico-cultural do município deve causar mudanças que façam com que os moradores passem por um processo emancipatório, ou seja, tornem-se autônomos das suas próprias vidas, podendo assim tomar atitudes responsáveis e favoráveis para um mundo melhor, sem esquecer-se do passado. A experiência acumulada de iniciativas bem-sucedidas, bem como o alinhamento com preceitos extraídos das reflexões de educadores e profissionais das ciências humanas, permite identificar certos princípios norteadores que amplificam a eficácia do reconhecimento e da apropriação dos bens culturais e, por conseguinte, a relevância da implementação dos vários instrumentos legais de proteção do Patrimônio Cultural. (IPHAN,2014, p.19)

Para isso a Educação Patrimonial contribui para prevalecer tal sentimento de valorização e pertencimento, viabilizando oportunidades de manutenção das casas, e restauração da antiga Estação Férrea. Mas o que realmente nos instiga é o fato de um local que foi muito importante para grande parte dos moradores, ser desconhecido como patrimônio, apesar de fazer parte da história da cidade. Como vimos o bairro Estação do Pinhal sediou a subprefeitura (pois Itaara era distrito de Santa Maria) possuía uma escola onde muitos moradores tiveram sua primeira alfabetização tudo isso constitui um patrimônio cultural. Muitas vezes, alguns daqueles objetos triviais de todo dia se diferenciam de seus iguais devido ao fato de terem participado de eventos que se convencionou chamar histórico. Passam a ter uma respeitabilidade que os demais não possuem. É a sacralização do objeto. (LEMOS, 1987, p.20). Em função disso observa-se que grande parte dos moradores acomodou-se com a situação de desprezo pelo prédio da estação e também pelas poucas casas que restam localizadas próximas a estação que possuem uma arquitetura do século XIX e que fizeram parte do contexto arquitetônico do bairro. Essas casas têm uma imensa ligação com a ferrovia, pois era habitada por donos de armazéns e por pessoas que faziam da estação um meio de sobrevivência, uma preservação desse bairro manteria a ligação que há entre a estação e as casas no seu entorno como fala Lemos (1987, p.12) “cujos acervos permanecem em seus “habitats” naturais, procurando sempre, manter inteligíveis as relações originais que os propiciaram.”, ou seja, as casas assim como o prédio da estação devem ser preservadas. O prédio da estação após o término do transporte de passageiros e a privatização em 1996 pela América Latina Logística (ALL) foi utilizado como dormitório para funcionários, mas a partir

de 2010 foi completamente abandonado e está desgastado pelo tempo, seria de extrema importância que a empresa mantivesse pelo menos o prédio em que se guardam tantas chegadas, partidas e lembranças de tantas pessoas, isso faz da Estação do Pinhal um importante patrimônio ferroviário de Itaara/RS.

### **Visitando o passado**

Esta pesquisa se destaca por ter uma abordagem qualitativa, a fim de compreender a transformação da paisagem ferroviária do bairro Estação do Pinhal em Itaara (RS) de 1894 a dias atuais. Faz-se necessário, um levantamento bibliográfico da história do município e um levantamento documental, em fontes textuais e iconográficas que auxiliem na compreensão da memória e da paisagem ferroviária do bairro Estação do Pinhal. Esse acervo foi selecionado (FIGURA 6), e será estruturado para a produção do folder, que servirá como base para a preservação do patrimônio ferroviário local. Identificar os elementos de identidade local relacionada à Estação ferroviária, foi de extrema importância.

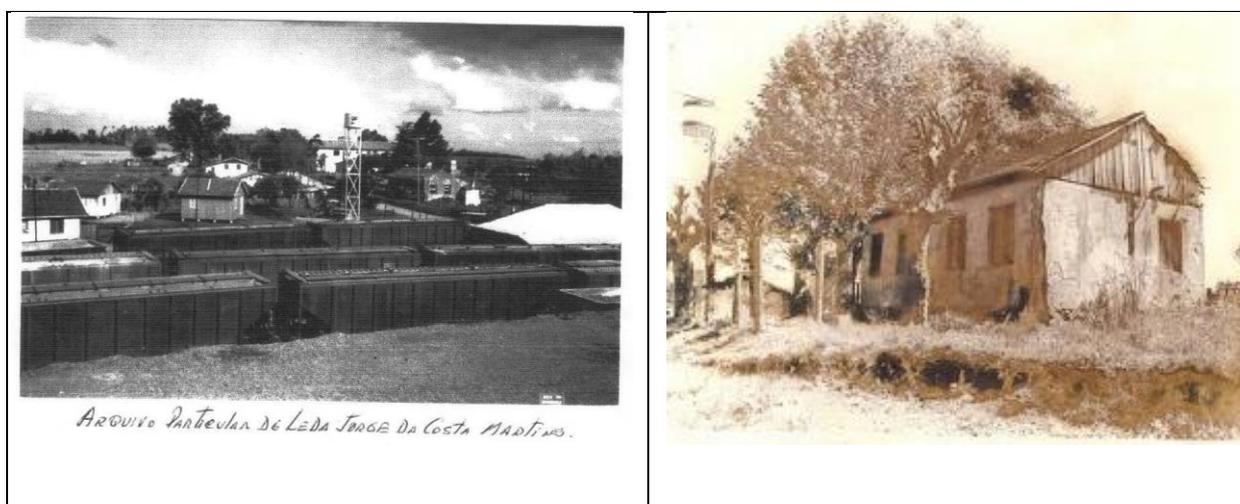




FIGURA 6- a) Vista sobre a Estação do Pinhal(S/D); b) Sub-prefeitura e delegacia.c) Vista atual da Estação do Pinhal; d) Igreja de Santo Expedito construída no local da sub-prefeitura.

Fonte – MARTINS,L.J.C

Entender a organização espacial no entorno da estação no seu auge e na sua decadência do transporte ferroviário, faz com que reviva a memória nos moradores e valorize o local que possui um potencial turismo, em função da Igreja de Santo Expedito, que movimentada durante o ano todo o turismo religioso na região, a procissão já virou tradição na região central do Estado e costuma atrair cerca de 15 mil pessoas. De acordo com o padre Silvio Weber, a romaria surgiu depois que um fiel teve uma graça alcançada pelo santo. O homem, que morreu quatro anos após dar início à procissão, prometeu que construiria uma igreja em homenagem ao santo das causas impossíveis. Depois de cumprir a promessa, em novembro de 2004, o devoto sugeriu ao padre que fosse feita a procissão.(DIÁRIO DE SANTA MARIA, 2015). Produzir um folder para demonstrar aos moradores e a comunidade em geral a importância da preservação do patrimônio ferroviária do bairro Estação do pinhal Itaara (RS), e posteriormente unir o turismo religioso e a preservação e ativação da Estação do Pinhal.

### ***A lembrança deteriorada***

A preservação da antiga Estação do Pinhal é fundamental para o patrimônio histórico-cultural do município de Itaara, porém o prédio da estação após o término do transporte de passageiros e a privatização em 1996 pela América Latina Logística (ALL) foi utilizado como dormitório para funcionários, mas a partir de 2010 foi completamente abandonado e está desgastado pelo tempo(FIGURA 8), seria de extrema importância que a empresa mantivesse

pelo menos o prédio em que se guardam tantas chegadas, partidas e lembranças de tantas pessoas, isso faz da Estação do Pinhal um importante patrimônio ferroviário de Itaara/RS. O desprezo por parte da empresa ferroviária, ocasionou uma entensa deterioração do prédio da estação, que por sua vez é de madeira e sem uma manutenção adequada, sucumbiu aos processos degradantes do tempo. As pichações são frequentes (FIGURA 9), porém com a restauração da Estação, manteria uma melhor valorização por parte da comunidade em geral, como em 1969, Stanford University (EUA), o Professor Philip Zimbardo conduziu um experimento em psicologia social. Abandonaram dois carros na rua, dois carros idênticos, mesma marca, modelo e cor uniforme. Deixou um no Bronx, , uma zona pobre e problemática de Nova York e o outro em Palo Alto, uma das afluentes zonas calmas da Califórnia. Dois carros idênticos abandonados, dois bairros com populações muito diferentes e uma equipe de especialistas em psicologia social para estudar o comportamento das pessoas em cada local. O carro deixado no bairro pobre foi rapidamente depredado, enquanto o deixado no bairro mais rico ficou intacto. Porém ao quebrar o vidro do carro o vandalismo se deu da mesma forma. Cacos de vidro em um carro abandonado ou de uma Estação, transmite uma idéia de decadência, de indiferença, quebra de códigos e regras de vida, a ausência de lei, regras, normas, e que nada é para valer. Cada novo ataque sofrido pelos automóveis multiplicava essa idéia, até que a escalada de acontecimentos, cada vez pior, torna-se irresistível, levando a uma violência irracional.



FIGURA 9-Depredação no interior da Estação do Pinhal  
Fonte –CORRÊA, L.R

### **Considerações finais**

O estado atual da Estação do Pinhal implica em um investimento por parte da empresa administradora da ferrovia, América Latina Logística (ALL), porém a mobilização deve partir dos moradores do bairro, pois cabe a eles a manter viva as lembranças deste passado ferroviário tão marcante, expresso na arquitetura e na divisão territorial do município. A educação patrimonial se dá a partir do resgate da memória em fontes icnográficas com eficiência.

## REFERENCIAS

CALLAI, H. C. **O município**: uma abordagem geográfica nos primeiros anos da formação básica. Campinas, SP: Papirus, 2013.

DIÁRIO DE SANTA MARIA. 10ª Romaria de Santo Expedito acontece neste fim de semana na região. Disponível em: <http://diariodesantamaria.clicrbs.com.br/rs/geral-policial/noticia/2015/04/10-romaria-de-santo-expedito-acontece-neste-fim-de-semana-na-regiao-4742700.html>. Acesso em 04 de outubro de 2015.

ESTAÇÕES FERROVIARIAS DO BRASIL. Disponível em: [http://www.estacoesferroviarias.com.br/rs\\_marcelino-stamaria/pinhal.htm](http://www.estacoesferroviarias.com.br/rs_marcelino-stamaria/pinhal.htm) . Acesso em 04 de outubro de 2015.

INSTITUTO DO PATRIMONIO HISTORICO E ARTISTICO NACIONAL. Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/>. Acesso em 04 de outubro de 2015.

ITAARA RIO GRANDE DO SUL. Disponível em : <http://www.itaara.rs.gov.br/>. Acesso em 04 de outubro de 2015.

LEMOS, Carlos A.C. **O que é patrimônio histórico**. 1987.

MARTINS, T.C; GUIMARÃES E SILVA, M.(orgs). **Breve historia da colônia Philippson, Itaara, RS**. São Borja: Conceito, 2012. 138 p.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. 259 p.

SOUZA, M.W. **O pertencimento ao comum mediático**: a identidade em tempos de transição. São Paulo, 2010. N°34.