

III SINTEPE

Simpósio de Integração: Ensino, pesquisa e extensão

**LETRAMENTO DOCENTE: UMA RELAÇÃO AUDÍVEL NA
PRÁTICA**



26 A 29 DE SETEMBRO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – CAMPUS XIII - EUNÁPOLIS

NÚCLEO DE PESQUISA E EXTENSÃO

ANAIIS

III SINTEPE

**Simpósio de Integração: Ensino, pesquisa e
extensão.**

**Letramento docente: uma relação
audível na prática**

ANAIS

Eunápolis. 26 a 29 de setembro de 2016.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

REITOR

José Bites de Carvalho

VICE-REITORA

Carla Liane Nascimento Santos

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E TECNOLOGIAS DCHT - *CAMPUS XIII*

DIRETORA

Maria Jacilda Farias da Silva Laurindo

COORDENADOR DO NÚCLEO DE PESQUISA E EXTENSÃO

Leandro Soares da Silva

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB

Bibliotecária: Ivone Marambaia dos Santos – CRB: 5/498

Simpósio de Integração: ensino, pesquisa e extensão (3.:2016:Eunápolis,BA)

Anais [do] /III Simpósio de Integração: ensino, pesquisa e extensão:

Letramento docente: uma relação audível na prática, Eunápolis de 26 a 29
de setembro de 2016. – Eunápolis, 2017.

208 p

ISSN 2446-4961

1.Ensino Superior – Pesquisa – Congressos. 2.Educação – Congressos. 3.
Pesquisa educacional - Congressos. I. Universidade do Estado da Bahia - Congressos

CDD: 378.0072

Observação Editorial

Os títulos e textos aqui incluídos são de responsabilidade dos autores.

**Comissão
Organizadora**

APRESENTAÇÃO

No seu terceiro ano, o Simpósio de Integração: Ensino, Pesquisa e Extensão (SINTEPE), veio consolidar no *Campus XVIII* da UNEB a tríade que guia as atividades universitárias. Estudantes, docentes e pesquisadores tiveram a oportunidade de apresentar resultados de pesquisas, de projetos em andamento e a serem desenvolvidos, além de relatos de experiências dos cursos de extensão oferecidos pela comunidade acadêmica do *Campus XVIII* e das instituições de ensino superior da região.

Além disso, palestras, minicursos, mesas-redondas e oficinas foram oferecidas ao público durante os quatro dias nos quais a comunidade acadêmica se reuniu. Os artigos aqui organizados são uma pequena amostra do muito que se discutiu naquele momento. Divididos em onze grupos de trabalho (GTs), os pesquisadores tiveram a oportunidade de discutir seus resultados ou apresentar suas pesquisas em construção:

- 1) Gestão Educacional e Direitos Humanos
- 2) Formação docente
- 3) Políticas Públicas e Educação
- 4) Educação Local e Educação Global
- 5) Novas Tecnologias e Educação
- 6) Empreendedorismo e Desenvolvimento Sustentável
- 7) Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade
- 8) Ensino de língua e literatura na contemporaneidade
- 9) Histórias, memórias e formação docente
- 10) Histórias, culturas, identidades e memórias
- 11) Planejamento e Gestão em Turismo

Para a organização destes Anais tomamos a liberdade de não separar os artigos por GT, justamente para salientar o caráter interdisciplinar de vários deles, assim como do próprio Sintepe.

O evento aconteceu entre os dias 26, 27, 28 e 29 de setembro de 2016 e integrou as áreas relacionadas aos quatro cursos de graduação do *Campus*: História, Turismo, Administração e Letras, além dos dois cursos de Pós-graduação. Importante destacar que o conteúdo e acuidade linguística dos trabalhos aqui publicados são de inteira responsabilidade de seus autores.

Comissão organizadora.

COMISSÃO CIENTÍFICA

André Heloy Avila
Célia Santana Silva
Clarissa Almeida De Santana
Deisiane Barreto Ribeiro
Emerson Tadeu Cotrim Assunção
Geovani De Jesus Silva
Irlena Moreira Lopes De Sousa
Joceneide Cunha Dos Santos
Juciene Silva De Sousa Nascimento
Leandro Soares Da Silva
Lílian Marilac Peixoto
Lorena Michelle Silva Dos Santos
Marcio Ramos Junqueira
Maria Jacilda Da Silva Farias Laurindo
Maria Sandra Gama
Robson Braga
Salete Vieira
Sandra Regina Mendes
Valdete Venturote Bastos
Vânia Rita Donadio Araújo

ORGANIZAÇÃO DOS ANAIS

Leandro Soares da Silva
Lorranny Costa Rezende

COMISSÃO ORGANIZADORA

Airton Souza Freitas
Irlena Moreira Lopes de Sousa
Juciene Silva de Sousa Nascimento
Lícia da Silva Sobral
Maria Erotides Morem da Silva Machado
Maria Jacilda da Silva Farias Laurindo

MONITORES

Andreia Silva Encarnação
Dannisleyk Moraes de Araújo Santos
Dayana Rodrigues Pereira
Débora Rodrigues
Elizabeth Rodrigues Santos Neta
Flávio Prates Cruz
Gerlandia Couto Santos
Ivanildo de Jesus Santana
Janilton Vieira Sales
Jerônica Correia de Jesus Santos
Jessica da Silva Soares
Joice Dheise Silva
Josiele Santos Cruz
Juliana Souza Santos
Lara Torres Tavares Castello
Larissa Rodrigues Paes Costa
Larissa Silva de Andrade

Luciara Santos dos Anjos
Luiza Aminetinin Rodrigues dos Santos
Nascimento
Luzia Fresnillo Ramos
Mávila de Souza Santos
Otton Coelho Gazel
Paula Santos Oliveira
Polliana Souza Santos
Raffaela Oliveira de Souza
Renata Coêlho dos Santos
Stefanie Gonçalves Reis
Thalita de Macêdo Rocha
Thaynar de Jesus Silva
Valéria Miranda
Vânia Lúcia Borges
Whine Moenda Locatelli Teixeira
Willian Mendes Rodrigues

Sumário

A CRÍTICA TEXTUAL EM “OS BONECOS DE SEU POPE”, DE ADONIAS AGUIAR FILHO: AUTORIA, PATRIMÔNIO CULTURAL E MEMÓRIA	7
PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO. EDUCAÇÃO INTEGRAL OU AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR?	21
GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA: A REALIDADE DE UMA ESCOLA MUNICIPAL NA CIDADE DE ITAPETINGA-BAHIA.....	30
SEMIÓTICA E EDUCAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO PARADIGMA EDUCACIONAL A PARTIR DAS NOVAS TECNOLOGIAS	40
LETRAMENTO E ECONOMIA ESCRITURÍSTICA: O DESAFIO DA ESCOLA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.	50
CONTRIBUIÇÕES DO TURISMO PARA A EDUCAÇÃO HISTÓRICO/AMBIENTAL: UMA ANÁLISE SOBRE O PARQUE NACIONAL DO MONTE PASCOAL.....	59
SOBRE A “DESCOBERTA” DO PARAÍSO... CAMPOS LÉXICO-SEMÂNTICOS E REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIO-CULTURAIS DA COSTA DO DESCOBRIMENTO.	68
FORMAÇÃO DOCENTE E ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO.....	85
O PERCURSO DA POESIA VISUAL NA OBRA DE LAURA CASTRO: FIO CONDUTOR	94
PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO EM EDIFICAÇÕES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA-CAMPUS EUNÁPOLIS	100
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITAPETINGA-BA: COMPROMISSOS E RESPONSABILIDADE	114
OS JOGOS EDUCATIVOS ONLINE NO ENSINO FUNDAMENTAL	128
PRAÇAS COMO FORMA DE LAZER.....	142
O DISCURSO DO BRANQUEAMENTO NO SÉCULO XIX.....	143
A ABORDAGEM DA LEI 10.639/03 NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E HISTÓRIA, DO ENSINO FUNDAMENTAL II, UTILIZADOS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DA CIDADE DE EUNÁPOLIS/BA	151
COOPERIFA: PERFORMANCE E RESISTÊNCIA POÉTICA.....	172
CULTURA NA ESCOLA: O CURRÍCULO HOLÍSTICO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	184
TECNOLOGIAS DIGITAIS NA AÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA	194

A CRÍTICA TEXTUAL EM “OS BONECOS DE SEU POPE”, DE ADONIAS AGUIAR FILHO: AUTORIA, PATRIMÔNIO CULTURAL E MEMÓRIA

Amanda Kerolainy Braga Santos (UNEB) ¹

Lícia da Silva Sobral (UNEB) ²

Resumo

Advinda dos períodos gregos, alexandrinos e romanos, a crítica textual tem sido reconhecida no Brasil a partir de significativos estudos, nos campos linguísticos e literários. Mediante os trabalhos de edição realizados, no âmbito dos estudos literários, a experiência editorial tem demonstrado que as obras de grandes escritores passam por diversos processos de recomposição, desde a antiguidade até o cenário atual, seja no suporte textual ou em seu conteúdo. Assim, na intenção de salvaguardar o registro cultural, presente na literatura infantojuvenil adoniana, objetivamos apresentar uma edição crítica da obra “Os bonecos de seu Pope”, de Adonias Aguiar Filho, em seu percurso histórico-editorial, seguindo os pressupostos metodológicos da crítica textual moderna. A escolha da literatura infantojuvenil se consolidou no acesso ao datiloscrito de “Os bonecos de seu Pope” e a reimpressão de 1990, cedidos pelo Memorial Adonias Filho, em versão fac-símile. Por conta do lançamento de uma edição atualizada, de 2005, conjecturamos a possibilidade de estabelecer um confronto entre o texto datiloscrito e as edições do livro, com base no labor filológico, enquanto crítica textual. Para atingir esse objetivo, utilizamos teorias e conceitos aplicados por Blecua (1983), Azevedo Filho (2004), Cambraia (2005), Borges (2012) e outros autores da crítica textual; fizemos o levantamento de fontes para construção do percurso histórico da literatura infantojuvenil produzida no Brasil, sobretudo na época correspondente à escrita adoniana; realizamos a coleta e catalogação dos testemunhos de “Os bonecos de seu Pope”, comparando o texto datiloscrito com as edições da obra; e, por fim, relacionamos as variantes encontradas entre o testemunho autógrafo e as edições da obra, para a construção do texto crítico.

Palavras-chave: Os bonecos de seu Pope. Adonias Filho. Literatura infantojuvenil. Edição crítica.

Introdução

No tocante ao universo cultural que é a Literatura de Adonias Filho, observa-se uma via determinante para o reconhecimento de importantes fatores de formação social da região cacaueira; da linguagem, utilizada em períodos distintos da história; de um registro de aspectos mnemônicos, materializados pelo autor. Nessa perspectiva, Mattos (2011, p. 24) ratifica que Adonias Filho foi, sobretudo, “um dos maiores intérpretes da natureza humana”, isto é, um ficcionista que exaltava a região grapiúna, por meio da transmutação de tipos

¹ Graduada em Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro do Grupo de Pesquisa em Memória, Espaço e Linguagem (GpMEL). (amanda-nick@hotmail.com).

² Orientadora e Professora da Universidade Estadual da Bahia Campus XVIII – Eunápolis-Ba. Especialista em Linguística e Literatura pela UFBA. Membro do Grupo de Pesquisa Memória, Espaço e Linguagem (GpMEL). (eusobral@hotmail.com)

sociais para as suas inventivas. Era “um legítimo criador de linguagem à sua gente”, um narrador motivado tanto pela inspiração quanto por transpiração (MATTOS, 2011, p. 23).

O acesso às obras literárias adonianas foi parte integrante do projeto de Iniciação Científica denominado “O Espaço da Crítica Textual nas Obras de Adonias Aguiar Filho”, do qual participei na condição de monitora. Dentre as etapas de desenvolvimento do trabalho, tivemos uma visita técnica ao Memorial Adonias Filho – espaço mantido pela Prefeitura Municipal de Itajuípe, por intermédio da Secretaria de Educação e Cultura da Bahia –, onde nos debruçamos sobre a história do autor, o acervo, documentos pessoais e os originais da obra “O homem de branco” (manuscrito) e da literatura infantojuvenil “Os bonecos de seu Pope” (datiloscrito).

O contato direto com os registros autógrafos de Adonias Filho, em particular, o datiloscrito de “Os bonecos de seu Pope”, nos fez refletir sobre o quanto seria importante uma proposta de preservação do testemunho intelectual do autor, para a história regional e memória social, ou seja, dos que revivem, por intermédio de suas inventivas, momentos históricos e realidades de outrora, cuja memória, puramente, não conseguiria recobrar. Como nos revela Assunção (2000, p. 1), mesmo em trabalhos de edição de textos modernos, “cujo passado é recente”, emergirá como uma forma de “evocação da memória coletiva”, um resgate do “legado cultural e artístico” do autor, fornecendo fontes para a compreensão do momento atual.

Pensando nas lacunas que o tempo imprime na sociedade, bem como sobre as interpolações, por vezes, agregadas ao longo da trajetória editorial de um livro, o trabalho em Crítica Textual torna-se preponderante. Assim, a escolha da literatura infantojuvenil se consolida no acesso ao datiloscrito de “Os bonecos de seu Pope” e a reimpressão de 1990, cedidos pelo Memorial Adonias Filho, em versão fac-símile. Por conta do lançamento de uma edição atualizada da obra, no ano de 2005, conjecturamos a possibilidade de estabelecer um confronto entre o texto datiloscrito e as sucessivas edições do livro, com base nos pressupostos filológicos, enquanto Crítica Textual.

Conforme Borges e Souza (2012, p. 26), a crítica textual ou filologia *strictu sensu* tem, em seu escopo, o apreço pelas relações interdisciplinares. Nesse diálogo com áreas afins, a disciplina “se mostra atual e coerente” com o modo de “pensar e construir saber na contemporaneidade”, visto que, além de interativas, as informações suscitadas geram novos conhecimentos. Assim, modernamente, a crítica textual pode ser entendida “como um feixe de práticas de leitura, interpretação e edição que, a um só tempo, consideram como objeto, de modo indissociável, **língua, texto e cultura**” (BORGES; SOUZA, 2012, p. 21).

Carvalho (2003) complementa que, na realização de uma edição crítica, cumprem-se todas as etapas previstas no método filológico, pois

Na acepção de Carvalho (2003, p. 46), para além desses passos metodológicos, a Crítica Textual visa ao estudo do texto “tanto na sua existência material e histórica como na função de testemunho documental e literário”. Então, o crítico/filólogo terá como tarefa o resgate dos testemunhos transmitidos do texto, “[...] fazendo-se a inventariação e estudo dos afastamentos da tradição face ao original, se ausente, através da crítica da tradição, se presente, busca-se a lição mais próxima daquela que teve em sua origem”, optando sempre por materiais fidedignos, que só a experiência e conhecimentos técnicos do filólogo, sobre o recorte histórico do documento/monumento, poderão comprovar tal autenticidade.

Jeronimo e Martins (2008, p. 48) destacam que, na perspectiva moderna da crítica textual, “mediante tantos originais do autor (testemunhos autógrafos)” pode-se realizar um “estudo cronológico dos mesmos, tal como analisa as variantes autorais encontradas. No término deste ‘mapeamento’”, será possível a escolha do “documento que fundamentará a base da edição, o que costumamos chamar de texto-base”. Tal testemunho representa as intenções finais do autor, ou seja, a “última vontade materializada” por ele para a sua obra.

Na intenção de salvaguardar o registro cultural, presente na literatura infantojuvenil adoniana, objetivamos apresentar uma edição crítica da obra “Os bonecos de seu Pope”, de Adonias Aguiar Filho, por meio de seu percurso histórico-editorial, a partir das concepções teóricas própria das pesquisas em Crítica Textual Moderna e, conseguinte, o exercício da prática filológica. Para tanto, a metodologia adotada se pauta na caracterização de pesquisa como documental e de análise interpretativa dos dados, sob uma abordagem qualitativa e quantitativa.

Adonias Filho: o escritor

Adonias de Aguiar Filho (1915-1990), oriundo de Itajuípe-Ba, foi o terceiro dos sete filhos do casal Raquel Bastos de Aguiar e Adonias Aguiar. Em suas obras, Adonias Filho imprimiu as histórias vividas na região cacauieira, época dos coronéis e jagunços das terras do Sul da Bahia, numa visão mais humana das coisas. Como revela Mattos (2011, p. 14), para ele, “[...] não existia psicologia do povo mais rica do que aquela que está na intimidade do nosso chão”, nada mais valia “do que o pedaço de chão que cada um leva no coração”.

Além de exímio escritor, crítico literário, jornalista e ensaísta, Adonias Filho também ocupou importantes funções na administração pública brasileira, como os de diretor do Serviço Nacional do Teatro (1954), diretor substituto do Instituto Nacional do Livro (1955), diretor geral da Biblioteca Nacional (1961), entre outros. De acordo com Mattos (2011, p.13), apesar de ter sido nomeado para esses importantes cargos, “[...] nunca os cobiçou nem

procurou confundi-los com a sua carreira de escritor. Sempre colocou de lado os interesses contrários à cultura”.

Segundo Dantas (2010, p. 16), muitos historiadores e críticos da literatura definem Adonias Filho como “[...] autor ‘católico’, ‘metafísico’, ‘trágico’ e até mesmo ‘apolítico’”. Entretanto, “ele próprio preferiu ser lembrado apenas como literato, em seu entender, um autor sem compromissos com a política e com as conjunturas históricas com as quais conviveu”, certamente, pelo fato de que, nos momentos turbulentos dos anos 1960 e início dos 1980, em pleno regime militar, foi capaz de se colocar entre os extremos da direita e da esquerda.

Para Araújo (1999, p. 17), na ficção adoniana, de 1946 até 1983, há um encontro de vozes diversas que buscam coadunar “a tradição grega, a judaico-cristã e a cultura brasileira”, sendo esta última fortemente influenciada pelas culturas africanas e indígenas, às quais se fundem os elementos populares. Nesse diálogo intercultural, estão presentes “dois importantes signos: o sagrado e a memória oral, coletiva e laica, que constituíram elementos culturais caracterizadores da vida em grupo”. A autora relaciona o primeiro signo com a palavra de deuses e o segundo à memória dos homens:

Adonias recolheu de várias fontes dados que lhe permitiram representar o Brasil com maior conhecimento das várias faces que o compuseram. Deste esforço, resultou um grande mosaico étnico que seu projeto construiu sob o signo do coletivo e da diferença, com palavra de deuses inscrita na memória dos homens (ARAÚJO, 1999, p. 226).

A partir das histórias e estórias, captadas ainda na infância, Adonias Filho firmou um diálogo com os seus antepassados e com a cultura de seu povo, mas, ao mesmo tempo, “suplantou o local sem esquecê-lo, mediando suas possibilidades com valores universais” (ARAÚJO, p. 226). Em outras palavras, o seu olhar, como ficcionista, não se prendeu a uma baianização, mas se insere numa mundividência baiana, pensando o local em uma visão prospectiva, como no romance “Luanda Beira Bahia”, de 1971.

Mesmo tendo um projeto romancista, bem delineado, com obras consagradas pela crítica, traduções e importantes prêmios da literatura brasileira, Adonias Filho resolve dar um contraste para a sua carreira. Segundo Mota (2016, p. 3), o autor se despede da literatura “consagrada”, “para cumprir um papel de formador de opinião e produtor de obras paradidáticas”. Então, no cenário da década de 1970, se coloca na lista de escritores baianos que, também, produzem para o gênero literário infantojuvenil.

Produção infantojuvenil de Adonias Filho

Segundo Rios (2012, p. 88), a literatura infantojuvenil baiana emerge em 1969, com o livro “O sobradinho dos pardais”, de Herberto Sales, “no período que é considerado pelos estudiosos como a fase de expansão do gênero no Brasil”. Em suas pesquisas, Rios (2012, p.

85) revela que as publicações baianas, para crianças e jovens, até o final de 1970, eram escassas, sendo apenas 12 títulos localizados, representados por: o já mencionado Herberto Sales, Jorge Amado e Adonias Filho, sobretudo, “os dois primeiros”, visto que “investiram mais assiduamente”.

Entre as décadas de 1970 e 1980, a escrita adoniana trilhou novos caminhos. Dos seus romances consagrados, como “Luanda Beira Bahia”, de 1971, “As velhas”, de 1975, e “Noite sem madrugada”, de 1983, Adonias Filho segue na construção de narrativas infantojuvenis, reunindo, no total de publicações, cinco exemplares: “Uma nota de cem”, de 1973, “Fora da pista”, de 1978, “Um coquinho de dendê”, de 1985, “Os bonecos de seu Pope”, de 1989, e “O menino e o cedro”, editado em 1993, obra póstuma.

As obras adonianas, para o público infantojuvenil, estão inscritas na fase literária em que os escritores, intelectuais e críticos buscavam firmar novos horizontes para a literatura do gênero. Seu livro inaugural “Uma nota de cem”, apesar de ter traços da literatura fantástica, ainda apresenta vestígios do discurso moralista e edificante das obras anteriores à década de 1970. A nota de cem cruzeiros, personagem personificada, após ter sido liberada no Banco Central, passa de mão em mão, conhecendo, assim, os vários perfis sociais: o Avarento, a Cozinheira, o Luxento, o Rico, o Motorista, a mulher do Motorista, o Homem do Restaurante, a Pobre, o Gerente, o Estudante, o Grandalhão, a Moça, o Bonitão, a Loura, o Senhor, o Facadista; e a ganância do mundo capitalista.

Em “Fora da pista”, temos uma narrativa que confere ao leitor uma experiência reflexiva sobre a vida e desperta no imaginário infantil e juvenil o desejo de viajar e sentir participante da história. Além do aspecto dinâmico e provocante da leitura, essa construção adoniana dispõe de possibilidades interpretativas, ou seja, o que estaria ou o que é estar “fora da pista”? Na continuidade da trama, o título constrói seus significados: no sentido literal, de estar fora da rodovia, pois é na beira da estrada que o caminhão, com a personagem principal e um amigo desaparecem. Em outro ângulo, o título justifica-se na figura do avô de 85 anos e do neto de 15 anos vivendo “fora” dos padrões preestabelecidos na sociedade, impulsionados pelo sonho de sair nas estradas do interior da Bahia, conhecendo terras, cidades e gentes diferentes (Cf. SANTOS, COSTA e SOUSA, 2014, p. 53).

Conforme Rios (2012, p. 98), “Não percebemos na narrativa de *Um coquinho de dendê* o forte moralismo que emana de *Uma nota de cem*”. Em “Um coquinho de dendê”, Adonias Filho se aproxima daquilo que a literatura infantojuvenil, do período, ambicionava, isto é, um projeto artístico imbricado no lúdico. Com uma narrativa mais fluída e dinâmica, sem perder o trato com o estético, o autor conta a história de um dendezinho que, ao se desprender da sua mãe, acaba passando por momentos difíceis nas águas correntes do rio Almada.

Em “O menino e o cedro”, Adonias Filho constrói a trama em torno da amizade de Grilim com o cedro, apelidado de Vermelho pelo fazendeiro Nico. Nessa obra, o escritor, além de inserir temáticas do cotidiano da vida no interior da Bahia, reúne elementos lúdicos,

no jogo de palavras, que prende o leitor e o instiga a ler, virar mais uma página e mais uma. Tanto o rio Almada quanto o Cedro, são dotados de sentimentos: o primeiro é furioso e rabugento; já o segundo é amigo, doce, forte feito ferro. Dois gigantes, um corria para o mar; o outro se erguia em direção aos céus. O autor utiliza uma linguagem concisa, rica em detalhes, sentimentos e emoções, características que são fundamentais nas histórias do gênero literário em questão.

Na obra “Os bonecos de seu Pope”, alvo principal de nosso trabalho, Adonias Filho localiza o enredo na cidade de Ilhéus. O ventríloquo seu Pope e seus três bonecos de madeira, Quincas, Chico e Gaspar, desde que chegaram à cidade, dão um espetáculo na praça para os moradores, sem cobrar nada por isso:

Pope dava-lhes vozes para responder todas as perguntas. Fazia-os assobiar, cantar e gargalhar. Os olhinhos azulados daqueles bonecos como que ganhavam vida [...] Era para se acreditar que tivessem nervos, sangue e espírito. Corações que sentiam emoção e amor pulsavam naqueles corpos de madeira (AGUIAR FILHO, 1989, p. 10).

Os bonecos pareciam gringos, nas faces e em seus calções de veludo azul, roxo e cinza. Todavia, nas “estórias de amores e fantasmas, de viajantes e mágicos, de feiticeiras e castelos encantados”, Gaspar enfatizava o “ser” local. Não se esquecia de Ilhéus, tendo em vista que era uma cidade portuária e de muitos pescadores, “encompridava os enredos com as aventuras de sereias e marinheiros” (AGUIAR FILHO, 1989, p. 34). Esse dualismo entre o real e o ficcional, isto é, a personificação dos bonecos, “durava apenas as horas que, falando por eles, seu Pope discutia com as crianças e o povo as coisas da existência” e do mundo como um todo (AGUIAR FILHO, 1989, p. 10). Além da voz própria, cada um dispunha de uma personalidade: “Quincas pilheriava todo o tempo, a brincar com os espectadores, Chico mostrava-se austero, a dizer coisas sérias, a ensinar mesmo com ares de professor. O que mais agradava, porém, era Gaspar, o contador de estórias” (AGUIAR FILHO, 1989, p. 34).

De acordo com Mota (2016, p. 3), os últimos livros adonianos, “seu canto do cisne, demonstram um vigor outro, alheio ao autismo das ideias e dos ideais: *Os Bonecos de Seu Pope* [...] e o póstumo *O Menino e o Cedro* [...] apresentam uma superação do melancólico estoicismo dos trágicos heróis da cultura em prol do fantástico”. De tal modo, o mistério envolverá toda a narrativa de “Os bonecos de seu Pope”, uma vez que, além de serem bonecos que falam, são nascidos da amada de seu Pope, Formiguinha, apresentada ao leitor como a filha de uma égua selvagem com o arco íris. Como é característica das obras adonianas infantojuvenis, a linguagem formal encontra um ponto de equilíbrio com a escrita breve, garantindo a estética e, principalmente, a recepção do leitor.

A edição crítica de “Os bonecos de seu Pope”

Após o levantamento das fontes diretas de “Os bonecos de seu Pope”, que foi ratificado na visita ao Memorial Adonias Filho, executamos a coleta de todos os testemunhos que compõem a trajetória editorial da obra, quais sejam: o datiloscrito, a primeira edição, uma reimpressão e a segunda edição do livro. O datiloscrito e a reimpressão, com datação de 1990, foram cedidos pelo Memorial em versão fac-símile. Já a primeira edição, de 1989, e a segunda edição, de 2005, foram adquiridas nas lojas virtuais específicas para aquisição de livros.

O testemunho autógrafo da literatura infantojuvenil “Os bonecos de seu Pope”, cedida pelo Memorial Adonias Filho, trata-se de um texto datiloscrito, em perfeito estado, composto por trinta e duas páginas de conteúdo e mais uma capa contendo informações como: o nome do autor, título do livro, local e ano (1990). A edição de 1989, publicado pela editora Ediouro e ilustrado por Teixeira Mendes, dispõe de oitenta e uma páginas de mancha escrita no verso e anverso, com acréscimo de quinze páginas de anúncios da coleção Edijovem. A reimpressão de 1990 apresenta setenta e nove páginas de conteúdo e não tem a falsa folha de rosto da primeira edição. Já a segunda edição, de 2005, se trata de uma obra atualizada, da mesma editora, mas com um novo formato e ilustração de Vinicius de Moraes Pereira. Essa última edição foi indicada, no ano de 2010, à Educação de Jovens e Adultos (EJA), pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

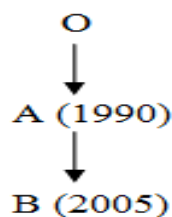
Na fase da colação, elegemos como texto-base (exemplar de colação) o datiloscrito, por ser um registro autógrafo que revela, portanto, as intenções finais do autor para a sua obra. O texto original de “Os bonecos de seu Pope”, além de ser editado, foi confrontado com os exemplares de 1990 e de 2005. Todavia, a escolha da reimpressão, em detrimento da primeira edição, só é por conta de a datação coincidir com a do datiloscrito (1990), ano em que Adonias Filho vendeu os direitos autorais do livro à editora Ediouro, para custear o tratamento da sua esposa Raquel.

Nos termos de Azevedo Filho (2004, p. 51), o resultado imediato da etapa de colação “é a eliminação de todos os testemunhos inúteis à reconstituição ou restauração do texto, por serem coincidentes, ou seja, reduplicadores de outros testemunhos já considerados”. Na tradição impressa, a determinação dos testemunhos coincidentes é mais fácil, por conta da multiplicação em série. Bassetto (2005, p. 46) acrescenta que, através do confronto dos erros comuns, interpolações e pontos críticos nos testemunhos de tradição manuscrita, tem-se a possibilidade de “estabelecer as relações de ‘consangüinidade’ entre os diversos códices ou as famílias de códices”.

Pelo exame crítico dos testemunhos, que não são numerosos, e por se tratar de um livro de tradição impressa, reproduzido em série, chegamos, sem dificuldades, à fase da estemática. Na árvore genealógica ou estema, os testemunhos de um dado texto são representados, graficamente, por algumas convenções, que facilitam entender a hierarquia dos escritos, quais sejam: letras latinas maiúsculas representam testemunhos existentes (A, mais antigo e B, segundo mais antigo, etc.); letras gregas minúsculas representam testemunhos que não

existem, mas que se supõe terem existido; e o O, quando está situado na parte mais alta da árvore, representa o testemunho autógrafo – o original (Cf. CAMBRAIA, 2005, p. 137).

Deste modo, em uma espécie de árvore invertida, temos a representação do estema:



Na raiz da árvore está a letra O, que representa o texto original. Na sequência, a letra A, com a datação de 1990, testemunho mais antigo. Por fim, temos B, com a datação de 2005, testemunho atual.

No âmbito da crítica textual, existem alguns estudos, de caráter técnico, que buscam sistematizar as normas a serem utilizadas na apresentação de um texto criticamente estabelecido. Entretanto “tais normas apresentam sempre um denominador comum, variam de editor para editor, não raro em função do próprio texto a ser estabelecido e de seus problemas específicos” (AZEVEDO FILHO, 2004, p. 73). Para a edição de “Os bonecos de seu Pope”, foram utilizados alguns critérios, de acordo com as situações específicas surgidas ao longo da transcrição, como também a partir das normas de edição encontradas em outros trabalhos³ de crítica textual em textos literários, a saber:

a) A estrutura da edição

- Será apresentado o fac-símile da obra seguido da sua respectiva edição.
- É respeitada, dentro do possível, a disposição gráfica do texto (original) na transcrição;
- Na transcrição, utiliza-se a fonte *Times New Roman*, no tamanho 12 e espaçamento de 1,15.

b) Critérios da transcrição

- Respeita-se fielmente o texto-base;
- A pontuação presente no original é conservada;
- As linhas do texto transcrito são numeradas de cinco em cinco, a partir da primeira, indicando a numeração na margem direita da mancha, à esquerda do leitor. Será feita de maneira contínua;
- A grafia do texto-base é conservada na íntegra, mesmo nos casos em que fica claro o equívoco ou ato falho do autor;
- Manteve-se o uso de maiúsculas e a pontuação do texto;

³Exemplificando: Barreiros (2008), no projeto de edição das obras de Eulálio de Miranda Motta, que se encontra neste endereço eletrônico < <https://eulaliomotta.wordpress.com/projeto-de-pesquisa/criterios-de-edicao/> > e Barreiros L. (2012), na dissertação “Bahia humorística de Eulálio de Miranda Motta: Edição e estudo lexical de *causos sertanejos*”.

- As observações adicionais do editor são expostas em notas de rodapé.
- Para uma melhor leitura do original, as alterações autorais como correções e acréscimos, também são expostas, pelo editor, em notas de rodapé. Para tanto, utilizou-se de símbolos e sinais semelhantes aos empregados pela crítica genética.

Classificação tipológica das variantes

A fim de classificar as variantes encontradas no cotejo entre os testemunhos da obra, retomamos a uma categorização de erros de cópia fixada pelo espanhol Blecua (1983), baseada nas categorias modificativas aristotélicas: por adição, omissão, substituição e alteração de ordem. Cientes que o trabalho desse filólogo contempla fundamentalmente a poesia, buscamos estabelecer a distinção das variantes cotejadas a partir da adaptação formulada por Souza (2012), em sua dissertação de mestrado, tendo em vista que o corpus editado, pela pesquisadora, trata-se também de uma obra literária de tradição impressa.

Com relação à adição, Blecua (1983) explicita que ocorre no nível da letra, da palavra, da sílaba, da frase, quando o copista acaba repetindo-a ao longo do texto que está sendo reproduzido. Entretanto, no trabalho de Souza (2012, p. 88), a adição corresponde aos casos de “inserção de novos elementos, tais como artigos, conjunções, pronomes e verbos”, durante a transmissão editorial da obra. Para Cambraia e Laranjeira (2010, p. 21), de maneira geral, “percebe-se que as adições parecem ter como objetivo *aumentar o grau de coesão textual*”. Em nosso cotejo, encontramos esse tipo de variante em alguns capítulos do testemunho B (2005).

Tabela 1 - Casos de adição no testemunho B

TESTEMUNHO A		TESTEMUNHO B
1	Logo as lâmpadas da rua [...] (cap. I)	Logo que as lâmpadas da rua [...] (cap. I)
2	[...] Zefa disse como, aliás, dizia a todos os que vinham se hospedar em sua pensão. (cap. II)	[...] Zefa disse como, aliás, dizia a todos os que sempre vinham se hospedar em sua pensão. (cap. II)
3	Logo viu o velho entrar na sala [...] (cap. II)	Logo que viu o velho entrar na sala [...] (cap. II)
4	Seu Pope aceitasse [...] (cap. III)	Se Seu Pope aceitasse [...] (cap. III)
5	[...] sentiu o coração tremer com a resposta de seu Pope. (cap. III)	[...] sentiu o seu coração tremer com a resposta de seu Pope. (cap. III)

Sobre a omissão, Blecua (1983) afirma que acontece nos casos em que o copista omite uma palavra, letra ou até mesmo frase, seja qual for a sua extensão, quando o termo seguinte inicia ou termina de forma igual ou semelhante. Todavia, essa especificação relaciona-se mais aos textos manuscritos, por conta da existência do salto borrão. Souza (2012, p. 90) determina

que “a omissão se dá quando uma palavra, um trecho ou até mesmo um parágrafo inteiro é suprimido sem que isso esteja relacionado a outro elemento igual ou semelhante”. Há ocorrências de variantes por omissão, no testemunho B.

Tabela 2 - Casos de omissão no testemunho B

TESTEMUNHO A		TESTEMUNHO B
1	Logo as lâmpadas da rua se acendiam lá estava na porta de frente, de pé, abraçado aos bonecos. (cap. I)	Logo que as lâmpadas da rua acendiam lá estava na porta de frente, de pé, abraçado aos bonecos. (cap. I)
2	Houve o silêncio, menos de um minuto, mas houve o silêncio . Uma voz infantil, finalmente, se fez ouvir: (cap. II)	Houve o silêncio. Uma voz infantil, finalmente, se fez ouvir: (cap. II)
3	Navios estrangeiros que chegavam, para levar o cacau e esvaziar os armazéns [...] (cap. IV)	Navios estrangeiros que chegavam, para levar o cacau e esvaziar armazéns [...] (cap. IV)
4	Mas, ao invés de ficar na espreita, tomou a iniciativa. (cap. IV)	Mas, ao invés de ficar na espreita, tomou iniciativa. (cap. IV)
5	E tudo, efetivamente , se desfaz em menos de um minuto. (cap. IV)	E tudo se desfez em menos de um minuto. (cap. IV)
6	Não teve, porém, como afastar-se do quarto já que a curiosidade, agora inteiramente desperta, foi maior que a sua própria vontade. (cap. IV)	Não teve, porém, como afastar-se do quarto, que a curiosidade, agora inteiramente desperta, foi maior que a sua própria vontade. (cap. IV)
7	Seu Pope, pois, se não fosse doido, era realmente uma esfinge. (cap. IV)	Seu Pope, pois, se não fosse doido, era realmente esfinge. (cap. IV)
8	Tamanha a afobação que não se lembrou sequer de recomendar à cozinheira que guardasse o doce de caju. (cap. IV)	Tamanha afobação que não se lembrou sequer de recomendar à cozinheira que guardasse o doce de caju. (cap. IV)
9	Os que se julgavam bem-pensantes e esclarecidos, porém, contestavam e diziam que uma cidade como Ilhéus [...] (cap. V)	Os que se julgavam bem-pensantes e esclarecidos, porém, contestavam e diziam que cidade como Ilhéus [...] (cap. V)

Segundo Blecua (1983), a variação por substituição é a mais complexa, visto que afeta, habitualmente, uma palavra e se trata, de maneira geral, de um erro próprio de operação, quando comparada aos outros tipos. Por causas diversas - desde o desconhecimento da língua ou da grafia de certa palavra – o copista confunde alguns grafemas por outros e lê uma palavra distinta da que consta no texto de base. O autor apresenta onze categorias de substituição, dentre essas: as variantes geradas por sinônimo, mais difícil de saber se o erro ocorreu de maneira acidental ou voluntária, e as que são por antônimo.

Na adaptação de Souza (2012, p. 102), a variante por substituição advém “quando uma palavra ou um pequeno trecho é substituído por outro, sinônimo ou não”. No caso da obra em estudo, esse tipo de variante foi a mais frequente, ocorrendo, hegemonicamente, no testemunho B, visto que há apenas uma lição encontrada no testemunho A, que também foi preservada em B.

Tabela 3 – Caso de substituição nos testemunhos A e B

TEXTO DE BASE	TESTEMUNHO A	TESTEMUNHO B
Mulata magra , de rosto arre-/dondado e cintura fina, cabelos soltos e longos, seios pequenos, ape-/sar dos seus cinquenta, ainda não perdera a boniteza da mocidade. (cap. II)	Mulata negra , de rosto arredondado e cintura fina, cabelos soltos e longos, seios pequenos, apesar dos seus cinquenta, ainda não perdera a boniteza da mocidade. (cap. II)	Mulata negra , de rosto arredondado e cintura fina, cabelos soltos e longos, seios pequenos, apesar dos seus cinquenta, ainda não perdera a boniteza da mocidade. (cap. II)

Tabela 4 - Casos de substituição no testemunho B

	TESTEMUNHO A	TESTEMUNHO B
1	Podiam enfeitar os presépios de Natal. Eles são os bonecos mais bonitos do mundo. (cap. I)	Podiam enfeitar os presépios de Natal, eles são os bonecos mais bonitos do mundo. (cap. I)
2	Sentado num dos bancos da praça, tendo ora um e ora outro boneco no braço, seu Pope dava- lhes vozes para responder todas as perguntas. (cap. I)	Sentado num dos bancos da praça, tendo ora um e ora outro boneco no braço, seu Pope dava- lhe vozes para responder todas as perguntas. (cap. I)
3	E, no braço do velho, como se estivesse a dançar no ar, concluiu : (cap. I)	E, no braço do velho, como se estivesse a dançar no ar, conclui : (cap. I)
4	O velho, a suar na testa e nas mãos [...] (cap. II)	O velho a suar na testa e as mãos [...] (cap. II)
5	[...] sentiu que ficaria em Ilhéus por um pedaço de tempo. (cap. II)	[...] sentiu que ficaria em Ilhéus por um pedaço de tempo. (cap. II)
6	[...] com a ajuda de Deus e a não ser pela morte, jamais os abandonaria. (cap. II)	[...] com a ajuda de Deus e a não ser pela morte, jamais o abandonaria. (cap. II)
7	Na porta da pensão, de pé, Zefa parecia esperá-lo. (cap. II)	No portão da pensão, de pé, Zefa a esperá-lo. (cap. II)
8	Comovia-se, aquele povo, por vezes sofrendo com as personagens e por vezes se alegrando [...] (cap. III)	Comovia-se, aquele povo, por vez sofrendo com as personagens e por vezes se alegrando [...] (cap. III)
9	Uma tarde, no intervalo de uma para outra estória, alguém perguntou a gritar: (cap. III)	Uma tarde, no intervalo de uma pra outra estória, alguém perguntou a gritar: (cap. III)
10	[...] a vida lhe havia feito sofrer muito nas mãos das mulheres. (cap. III)	[...] a vida lhe havia feito sofrer muito nas mãos de mulheres. (cap. III)
11	Muito obrigado — seu Pope, sempre desconfiado, agradeceu em voz baixa [...] (cap. IV)	Muito obrigado — seu Pope, sempre desconfiado, agradeceu em voz alta [...] (cap. IV)
12	Além do mais, na idade em que ele estava, não teriam sido poucas as mulheres que lhe aqueceram a vida. (cap. IV)	Além do mais, na idade em que ela estava, não teriam sido poucas as mulheres que lhe aqueceram a vida. (cap. IV)
13	E tudo, efetivamente, se desfaz em menos de um minuto.	E tudo se desfez em menos de um minuto.
14	[...] breve pausa e, sempre a mover as mãos, concluiu : (cap. IV)	[...] breve pausa e, sempre a mover as mãos, conclui : (cap. IV)
15	Maria do Dendê, conhecidíssima nas	Maria do Dendê, conhecidíssima nas casas

	casas ricas por seus acarajés e quibes, sempre indispensável nas festas de casamento e batizado, indagava com certa vaidade: (cap. V)	ricas por seus acarajés e quibes, sempre indispensáveis nas festas de casamento e batizado, indagava com certa vaidade: (cap. V)
16	[...] nos bairros mais pobres como dos pescadores e nos mais ricos como na Conselheiro Saraiva [...] (cap. V)	[...] nos bairros mais pobres como dos pescadores e nos mais ricos como na Conselheira Saraiva [...] (cap. V)
17	[...] anunciando o incêndio do próximo domingo. (cap. V)	[...] anunciado o incêndio do próximo domingo. (cap. V)
18	Aquele fogo, e o delegado pensou, tanto podia vir do céu quanto do inferno. (cap. VI)	Aquele fogo, e o delegado pensou, tanto podia vir do céu como do inferno. (cap. VI)
19	[...] na agonia da morte, dizendo: (cap. VI)	[...] na agonia da morte, dizendo; (cap. VI)

Blecua (1983) diz que a variante por alteração de ordem, como a nomenclatura deixa evidente, ocorre quando o copista, em frente a elementos habitualmente contínuos – letras, sílabas, palavras ou frases – acaba invertendo a sua ordem. O autor ressalta que na tradição impressa, o próprio mecanismo da imprensa acaba favorecendo a ocorrência desse fenômeno, devido à composição por tipos móveis. Souza (2012, p. 89) evidencia que as variantes dessa natureza estão atreladas à “mudança na colocação pronominal e a alteração da ordem de algumas palavras dentro da frase, e não a alteração ocasionada por um erro tipográfico”. Em nosso cotejamento, não encontramos nenhuma variante por alteração.

Tabela 5 - Resumo geral de variantes

CATEGORIAS	TESTEMUNHO A	TESTEMUNHO B	TOTAL
Omissão	-	5	35 VARIANTES
Adição	-	9	
Substituição	1	20	

O quadro corresponde ao cotejo entre o testemunho autógrafo, constituído de 33 folhas datiloscritas de mancha no anverso, e as edições da obra “Os bonecos de seu Pope”, do ano de 1990, com setenta e nove páginas, e a de 2005, com oitenta e uma páginas. As folhas estabelecidas, criticamente, foram analisadas a cada linha da mancha escrita entre o documento datiloscrito e as edições citadas, a fim de evidenciar os pontos divergentes na transmissão editorial do livro. Como pode ser observado, o resumo geral das variantes indica que houve, no percurso editorial de “Os bonecos de seu Pope”, uma forte tendência de erros sob o critério de substituição, em especial no testemunho B, texto mais distante das intenções finais de Adonias Filho para a sua obra.

Considerações finais

Embora seja uma literatura significativa, para o cenário da literatura infantojuvenil baiana, o confronto entre os testemunhos tomados na colação de “Os bonecos de seu Pope”, com base nos pressupostos filológicos, enquanto crítica textual, revelou que há sim uma tendência de “aprimoramento” do registro autógrafo nas edições da obra, principalmente na versão atualizada de 2005, em que o cotejo demonstra uma maior frequência de alterações do texto datiloscrito para esta edição. Observa-se que tais enganos tipográficos, em algumas situações, compromete a fidedignidade da obra, fugindo à vontade do autor.

O cotejamento também nos fez refletir acerca de outras implicações e distanciamentos que a obra pode vir a apresentar, em próximas edições. Assim, na tentativa de classificar as variantes não autorais, isto é, os lugares críticos que coexistem com as passagens originais de “Os bonecos de seu Pope”, recorremos aos aparatos de adição, omissão, substituição e alteração de ordem, critérios aplicados aos manuscritos, e adaptamos para o labor filológico da crítica textual em textos contemporâneos. Em uma abordagem quantitativa, pudemos comprovar três categorias de erro, hegemonicamente, na segunda edição do livro: por adição, omissão e substituição.

Ademais, ao entrever a possibilidade de novas leituras e olhares para a obra adoniana, por intermédio da edição crítica, acreditamos agregar forças aos estudos em Crítica Textual na Universidade do Estado da Bahia e, de modo amplo, colaborar com o trabalho filológico e linguístico que vem sendo desenvolvido em outras instituições brasileiras, especialmente as que se direcionam para as produções baianas, cujas obras tenham esta representatividade literária, tanto no nível estético quanto em termos históricos, culturais, econômicos e sociais, como é o acervo de Adonias Aguiar Filho.

Referências

AGUIAR FILHO, Adonias de. *Os Bonecos de Seu Pope*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

AGUIAR FILHO, Adonias de. *Os Bonecos de Seu Pope*. Reimpressão. Rio de Janeiro: Ediouro, 1990.

AGUIAR FILHO, Adonias de. *Os Bonecos de Seu Pope*. 1. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1989.

ARAÚJO, Vera Lúcia Romariz Correia de. *Palavras de deuses, memória de homens: diálogo de culturas na ficção de Adonias Filho*. Maceió: Edufal, 1999.

ASSUNÇÃO, Lucidalva Correia. A edição de textos: um olhar perscrutador sobre o ciclope temporal. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 4, 2000, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos do IV Congresso Nacional de Linguística e Filologia*. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2000. n. 6. p. 1-4. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/anais/anais%20iv/civ06_1.htm>. Acesso em: 16 out. 2015.

AZEVEDO FILHO, Leodegário A. de. *Base teórica de crítica textual*. Rio de Janeiro: H. P. Comunicação, 2004.

- BASSETTO, Bruno Fregni. O trabalho filológico. In: BASSETTO, Bruno Fregni. *Elementos da Filologia Românica: história externa das línguas*. São Paulo: Edusp, 2005. p. 43-61.
- BORGES, Rosa; SOUZA, Arivaldo Sacramento de. Filologia e edição de texto. In: BORGES, Rosa; SOUZA, Arivaldo Sacramento de; MATOS, Eduardo Silva Dantas de; ALMEIDA, Isabel Santos de. (Org.). *Edição de texto e crítica filológica*. Salvador: Quarteto, 2012. p. 15-59.
- BLECUA, Alberto. *Manual de crítica textual*. Madrid: Castalia, 1983.
- CAMBRAIA, César Nardelli; LARANJEIRA, Maíra Borges. Tipologia dos erros na tradição latina do livro de Isaac. *Revista Caligrama - Revista de Estudos Românicos*, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 7-48, 2010.
- CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual*. São Paulo. Martins Fontes, 2005.
- CARVALHO, Rosa Borges Santos. A Filologia e seu objeto – diferentes perspectivas de estudo. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, a. 9, n. 26, p. 44-50, maio/ago. 2003.
- DANTAS, Robson Norberto. *Entre a arte, a história e a política: itinerários e representações da ‘ficção brasileira’ e da nação brasileira em Adonias filho (1937-1976)*. 212 f. 2010. Tese (Doutorado em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 2010.
- JERONIMO, Maria Cristina Antonio; MARTINS, Ceila Maria Ferreira B. R. Algumas questões pertinentes acerca da crítica textual e da crítica genética. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 11, 2008, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos do XI Congresso Nacional de Linguística e Filologia*. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2008. v. 11, n. 06, p. 45-53. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/xicnlf/6/Cad06%20XICNLF.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2016.
- MATTOS, Cyro. *Histórias dispersas de Adonias Filho*. Ilhéus-Ba: Editus, 2011.
- MOTA, Marcus. Os textos não literários de Adonias Filho: perspectivas em aberto. *Revista Eletrônica da Biblioteca virtual Consuelo Pondé*, n.3. p. 1-4. 2016. Disponível em: <<http://bahiacomhistoria.ba.gov.br/?artigos=artigo-os-textos-nao-literarios-de-adonias-filho-perspectivas-em-aberto>>. Acesso em: 05 abr. 2016.
- RIOS, Normeide da Silva. *Os caminhos da literatura infantojuvenil baiana: em sintonia com o leitor*. Salvador: Edufba, 2012.
- SANTOS, Amanda Kerolainy Braga; COSTA, Kélly Santos Muniz da; SOUSA, Irlena Moreira Lopes de. Fora da pista: aventura e risco – uma análise da literatura infanto-juvenil de Adonias Filho. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA E EXTENSÃO EM LETRAS, 6, 2014. *Anais eletrônicos do VI Seminário de Pesquisa e Extensão em Letras*. Ilhéus-Ba: UESC, 2014. v. 6, p. 44-54. Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/sepexle/visepexle/anais_visepexle2014.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2015.
- SOUZA, Luana Batista de. *Grande é o poder do tempo: colação entre testemunhos de O seminarista, de Bernardo Guimarães*. 2012. 199 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO. EDUCAÇÃO INTEGRAL OU AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR?

Anne Rocha⁴(UESB)

James Alves²(UESB)

Mariza Santos³(UESB)

Maurileuda Fernandes⁴(UESB)

Mauricio Pires⁵(UESB)

Daelcio Mendonça⁶(UESB)

Resumo:

O objeto de estudo deste trabalho foi a análise do Programa Mais Educação, em escola da Rede Municipal, na cidade de Itapetinga – Bahia, implementando no ano de 2013, o programa é realizado nos contraturno escolar, atendendo entre alunos e professores. Com a iniciativa do Governo Federal, junto com Ministério da Educação, o Programa visa induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral, contudo, o objetivo foi, de estudar esse programa e apresentar como foi sua implementação na escola, avaliando a estrutura e a efetivação do programa, podendo compreendê-lo como educação integral ou apenas ampliação do tempo escolar.

Palavras chave: Mais Educação. Contraturno. Escola integral. Ampliação do tempo escolar.

Introdução:

O presente trabalho tem como objeto de estudo um análise do Programa Mais Educação. Buscaremos compreender em que medida este programa contribuiu para os rendimentos escolares dos alunos, a partir da visão, tanto dos alunos, quanto dos professores de uma escola municipal de Itapetinga – BA, na qual o Mais Educação vem sendo desenvolvido. O Programa foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das

⁴ Anne Rocha da Silva, acadêmico do curso de Pedagogia, na Universidade Estadual Sudoeste da Bahia, Departamento de Ciências Humanas e Linguagem, Itapetinga, Bahia, leticiavitoria65_@hotmail.com.

² James Alves Lima, acadêmico do curso de pedagogia, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Departamento de Ciências Humanas e Linguagem, Itapetinga, Bahia, jamesalves13@yahoo.com.br

³ Mariza Moreira Santos, acadêmico do curso de pedagogia, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Departamento de Ciências Humanas e Linguagem, Itapetinga, marizamoreiras@hotmail.com.

⁴ Marileuda Fernandes, acadêmico do curso de pedagogia, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Departamento de Ciências Humanas e Linguagem, Itapetinga, ana.fernandes3473@hotmail.com.

⁵ Mauricio Pires, acadêmico do curso de pedagogia, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Departamento de Ciências Humanas e Linguagem, Itapetinga, mauriciopavao@bol.com.br.

⁶ Daelcio Mendonça, Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) Doutor em Educação (UFBA). Mestre em Educação (UFBA). Especialista em Neuropsicologia (IBPEX). Pedagogo (UFBA), daelcio@yahoo.com.br.

desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. O objeto central de estudo deste artigo, foi estudar esse programa e apresentar como foi sua implantação em uma escola municipal de Itapetinga, avaliando como o programa foi estruturado e como ele realmente se efetiva nessa escola.

Para o melhor desenvolvimento dessa investigação, realizamos uma revisão da bibliografia relacionada ao tema, que nos permitisse apreender as características gerais do Programa, assim como suas características específicas, vinculadas ao processo de implantação no colégio. Visando uma melhor compreensão desse processo de implantação, realizamos também uma pesquisa de campo, que caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (FONSECA, 2002), junto à administração da escola envolvida, para melhor observarmos os aspectos do processo de implantação e das formas de operacionalização do Programa.

As escolhas metodológicas da pesquisa aqui apresentada buscou levar, uma assimilação das principais medidas e intenções que vem influenciando na definição do programa estudado, mas também, que pudesse nos aproximar das experiências e práticas concretas que também incidiram sobre a sua configuração efetiva.

A partir da realização de nossa pesquisa, faremos uma apresentação e uma discussão sobre a história da educação integral no Brasil e a criação do Programa Mais Educação pelo Governo Federal, apresentaremos o conceito de educação integral e o seu debate, dinamizado a partir das experiências de educação integral de autores como Anísio Teixeira e Paulo Freire. Ainda desenvolvemos uma cronologia dos documentos institucionais que dispõem sobre a ampliação da jornada escolar desde a Constituição Federal de 1988, até a Portaria Interministerial Nº 17, 24/04/2007, que institui o Programa Mais Educação e por meio de consultas e entrevistas semiestruturadas, tivemos acesso a um conjunto rico de informações, incluindo opiniões divergentes sobre o Programa, pelos profissionais da educação.

O Programa Mais Educação está em realização no município de Itapetinga, desde 2008, nas escolas com baixo Índice de Desenvolvimento Humano – IDEB. Atualmente, apenas esta escola aderiu o Programa. Este integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), contando com o repasse financeiro do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que atualmente tem um item específico de financiamento vinculado a esta política de ampliação da jornada escolar (O PDDE/Educação Integral), que garante os principais recursos necessários para desenvolvimento do Mais Educação nas escolas, como: o pagamento das bolsas aos monitores, adaptação da escola (criação de salas de informática, quadras esportivas etc.) e materiais para desenvolvimento de atividades. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da

Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, também deve ser reconhecido como mecanismo vinculado à definição das fontes de financiamento, ainda que segundo um cálculo que não garante plena proporcionalidade.

Esperamos que o estudo aqui apresentado possa se somar ao vasto número de formulações que, ao longo do tempo, vem contribuindo para uma melhor compreensão e difusão dos desafios implicados com a expansão da jornada escolar, especialmente na perspectiva de construção de uma educação de qualidade.

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.

O Programa Mais Educação foi elaborado pelo MEC baseado em uma educação integral. Segundo a legislação educacional brasileira, deve contemplar o sujeito por inteiro, em todas as suas dimensões, de acordo com o documento MEC (BRASIL, 2007). A partir destas ideias surgiu a iniciativa do Programa Mais Educação, em conjunto com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) juntamente com a Secretaria da Educação Básica (SEB/MEC) e as secretarias Municipais e Estaduais de Educação. O programa é mantido pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) como forma de proporcionar a educação integral ao Brasil de hoje.

O Programa Mais Educação é um programa nacional, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, com o intuito de aumentar a oferta educativa das escolas municipais, como afirma Brasil (2012). Determinado programa integra ações do plano de desenvolvimento da educação (PDE) e constrói uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais. (BRASIL, 2007).

[...] coloca em diálogo as ações empreendidas pelos Ministérios da Educação – MEC, da Cultura – MINC, do Esporte – ME, do Meio Ambiente – MMA, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, da Ciência e da Tecnologia – MCT e, também da Secretaria Nacional de Juventude e da Assessoria Especial da Presidência da República, essa última por meio do Programa Escolas-Irmãs, passando a contar com o apoio do Ministério da Defesa, na possibilidade de expansão dos fundamentos de educação pública (BRASIL, 2007, p. 7.)

Compõe-se, na visão do MEC, da proposta de educação integral visando a ampliação da jornada escolar, de espaços e tempos juntamente com a organização curricular, buscando assim a diminuição das desigualdades educacionais e a valorização da diversidade cultural brasileira (BRASIL, 2007).

Tal programa busca uma educação para além da sala de aula e nessa perspectiva, a escola não deve ser entendida como única instância educativa compartilhando a tarefa de educar entre os profissionais da educação, de outros setores sociais e os familiares, porém com

a coordenação dos professores e da escola. Para, assim, promover uma aprendizagem cidadã, participativa que seja para a vida da criança vinculando o processo de ensino aprendizagem ao seu universo como afirma Brasil (2007). Tal programa usa como base estudos realizados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e os dados da prova Brasil de 2005 para favorecer as atividades visando a melhora do ambiente escolar. De acordo com o documento do MEC (BRASIL, 2012):

Nesses estudos destacou-se o uso do “Índice de Efeito Escola – IEE”, indicador do impacto que a escola pode ter na vida e no aprendizado do estudante, cruzando-se informações socioeconômicas do município no qual a escola está localizada (BRASIL, 2012, s/p).

A proposta de educação integral existente no Programa Mais Educação apresenta, de acordo com o documento do MEC, Educação integral /educação integrada em tempo integral (2009):

[...] uma visão capaz de levar à escola contemporânea uma ampliação das necessidades formativas do sujeito, contemplando as dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva. Esta concepção de educação integral não se limita ao aumento do tempo e espaço nos projetos de educação, mas parte da ideia de que os estudantes são seres portadores de uma complexa experiência social e merecem atenção diferenciada porque são fruto de processos igualmente diferenciados. Compreende a educação como um desafio para escolas e comunidades e pretende dialogar com a complexidade de agentes sociais, territórios e saberes que envolvem as experiências comunitárias, buscando construir-se para além do espaço escolar.

A proposta de atividades que compõe o Programa Mais Educação foi dividida em macro campos, sendo estes: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, direitos humanos, esporte e lazer, cultura digital, cultura e artes, promoção e prevenção da saúde, educomunicação, educação econômica e educação científica.

Sobre as atividades relacionadas acima, destaco o acompanhamento pedagógico, proposto para o programa da seguinte forma, como consta no site do Ministério da Educação (BRASIL, 2009, s/p.):

[...] dentre as várias atividades desenvolvidas nas experiências de ampliação da jornada escolar, há um grupo que poderia ser caracterizado como de atividades mais estritamente – ou tradicionalmente – “escolares”, ou seja, voltadas para uma complementação do trabalho realizado nas aulas regulares, seja na forma de aulas de reforço, de acompanhamento às “tarefas de casa”, de oficinas centradas em temas já abordados no currículo regular.

Além das atividades descritas anteriormente, Brasil (2009), o outro grupo de atividades oferecidas pelo Programa Mais Educação é composto por formação cultural, social, artística, esportes, música teatro, dança, artesanato e artes, deve estar associado ao desenvolvimento social da criança.

O conceito de educação integral proposto no Programa Mais Educação (BRASIL, 2009) fundamenta-se no aumento da atuação da escola na formação do ser humano, assumindo uma educação que ultrapassa os saberes clássicos e contemple as manifestações culturais, artísticas e esportivas ligadas à comunidade.

Para o programa as diferentes atividades devem ser propostas em diferentes campos dentro e fora da escola, maximizando os espaços da escola e também de espaços públicos da cidade, vinculando-a ao seu entorno, como território educativo (BRASIL, 2009).

Nessa perspectiva, para o Programa Mais Educação deve haver organicidade a todas as ações que são realizadas na escola cuidando para assegurar que haja, como afirma o documento do Mec, Educação integral /educação integrada em tempo integral (BRASIL, 2009, p. 131): “ a integração efetiva com o “turno”, evitando que se constituam duas “escolas” diferentes, uma para os alunos “regulares” e outra para os alunos “do projeto”.

[...] dar organicidade a todas as ações que se realizam na escola, vinculando-as em torno de metas comuns, a partir de um diagnóstico da realidade local, de um compartilhamento de princípios e um planejamento coletivo de estratégias de atuação (documento do Mec, Educação integral /educação integrada em tempo integral (2009, p. 131)

Ou seja, o projeto do Programa Mais Educação deve estar integrado ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola participante do programa.

Educação integral no Brasil :breve comentário.

O nome de Anísio Teixeira como um aporte da história da educação para olhar políticas educacionais que objetivem a escolarização em tempo integral vem de sua estreita vinculação com os princípios do escolanovismo, sendo, inclusive, por sua projeção histórica até os dias atuais, “...considerado o maior educador brasileiro participante do movimento renovador da educação nacional”. (Pinto, 1986, p. 89), além de ter sido Anísio o primeiro educador a discutir a possibilidade (e concretizar tal proposta) de escolas em turno integral para educar a população. Otávio Mangabeira, então governador da Bahia em fins da década de 1940, solicitou ao seu Secretário de Educação e Cultura, Anísio Spínola Teixeira, que elaborasse um sistema escolar para resolver a crescente demanda por vagas nas escolas públicas. A solicitação coincide com a necessidade de (re) pensar a escola aos moldes do que a sociedade urbana e industrial nascente precisava o que envolvia novos currículos, novos programas e novos docentes. Anísio respondeu à solicitação do governador com os olhos voltados para um projeto novo, apresentando a primeira célula do Centro de Educação Popular (o modelo de Salvador) (TEIXEIRA, 1994). Para ele, este Centro, denominado Centro Educacional Carneiro Ribeiro – CECR deveria ser a primeira demonstração da passagem da escola de poucos para a escola de todos. Tal centro deveria oferecer à criança, ao longo do ano letivo regular, dias inteiro em atividades divididas em dois períodos: um de instrução seguindo o currículo escolar, nas chamadas Escolas Classe; e o outro período em trabalhos, educação física, atividades sociais e artísticas, na chamada Escola Parque. A ideia era de que o Centro

funcionasse como um semi-internato, recebendo os alunos às sete e meia da manhã e devolvendo-os às famílias às quatro e meia da tarde. O projeto capitaneado por Anísio Teixeira constitui-se na primeira experiência brasileira de educação pública em escolas de turno integral, sendo que, ao longo da história da educação brasileira, outras experiências foram vivenciadas no Brasil. Também mereceram destaque, como experiências de escolarização em tempo integral, os Ginásios Vocacionais organizados em São Paulo (década de 1960). Os Ginásios Vocacionais duraram 8 anos, de 1962 a 1969, sendo que ao longo do período foram implantadas seis unidades, sendo uma na capital (São Paulo) e em cinco cidades do interior: Americana, Batatais, Rio Claro, Barretos e São Caetano do Sul. Os Ginásios Estaduais Vocacionais foram instituições de ensino em tempo integral para jovens de ambos os sexos, com idade de ingresso entre 11 e 13 anos (ROVAI, 2005). Retomando a figura e o legado de Anísio Teixeira, importa dizer que o educador baiano marcou de forma indelével o cenário educacional brasileiro e, entre seus sucessores intelectuais, figura Darcy Ribeiro, mentor das escolas de tempo integral, projetadas e executadas em diferentes momentos e em diferentes esferas por governos liderados pelo partido de Leonel Brizola, para o qual Darcy fora figura de forte influência. Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) por exemplo, foram construídos e implantados no estado do Rio de Janeiro nas duas gestões do governador Leonel Brizola, através do Programa Especial de Educação (I PEE, de 1983 a 1986, e II PEE, de 1991 a 1994). Em dois governos (1983-1986 e 1991-1994) foram constituídas 507 unidades (RIBEIRO, 1995). Na década de 1990, o governo de Fernando Collor de Mello (primeiro presidente eleito pelo voto direto, após um longo período de exceção), edificou como projeto de escola pública em tempo integral os chamados CIACs. Os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Ciacs), programa federal implantado em vários estados brasileiros a partir de 1991 (DI GIOVANI: SOUZA, 1999).

Os CIACs foram instituídos em 1991 pelo governo Collor como parte do “Projeto Minha Gente”, inspirados no modelo dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), do Rio de Janeiro, implantados na gestão de Leonel Brizola. O objetivo era prover a atenção à criança e ao adolescente, envolvendo a educação fundamental em tempo integral, programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho, entre outros.

Em 1991 foi inaugurado o primeiro prédio, em Paranoá. Em 1992, os Centros Integrados de Apoio à Criança - CIACs passam a se chamar Centros de Atenção Integral à Criança e aos Adolescentes - CAICs. sendo que o que era para ser uma rede de 5 mil estabelecimentos de ensino e assistência se limitou a 444 escolas² que, em tese, pouco diferiram de uma escola regular. Experiências de escolarização em tempo integral também ocorrem sazonalmente tanto em nível federal, quanto estadual, passando por experiências regionalizadas, focalizadas em diversos municípios brasileiros, como Apucarana/PR (adm, 2005-2008) e Pato Branco/PR (adm. 1997-2000); Chapecó/SC (adm. 2005-2008); Canela/RS

(adm. 2001-2004 e adm. 2005-2008); Passo Fundo/RS (adm.2005-2008). Via de regra estas experiências locais têm em comum a referência aos Cieps (que acabaram por receber o status de experiência mais conhecida), bem como a idéia de que educação em tempo integral caracteriza-se, basicamente, pela dilatação do tempo de permanência do aluno na escola.

Considerações Finais:

Para efetuar uma análise detalhada do Programa Mais Educação e da realidade deste programa na escola, foi efetuado a descrição de como é a realidade do programa, a partir das entrevistas e observações realizadas.

O Programa Mais Educação nessa escola funciona mais como contra turno, onde os alunos vão reforçar o que aprenderam no ensino regular com a tarefa e o apoio pedagógico.

Essa escola oferece oficina Educação Física, sendo que os esportes são os mais comuns, Dança, Capoeira e Orientação em linguagem e Matemática.

A escola analisada localiza-se no bairro Clerolândia no município de Itapetinga/BA.

A escola tem 199 alunos matriculados, sendo que 100 matriculados no Projeto Mais Educação, 50 em cada turno escolar. Segundo o Manual do Programa (BRASIL, 2011) “toda escola em contexto com seu projeto político pedagógico peculiar e em diálogo com sua comunidade fixará a quantidade de alunos que serão atendidos”. Segundo as palavras da coordenadora de currículo da escola, o projeto político pedagógico da escola contempla o programa mais educação, mas não fixa o número de alunos a serem atendidos. O Programa Mais Educação estabelece, no mínimo, 100 alunos para o início das atividades, contudo, não estabelece número máximo de estudantes, o que significa que a escola pode chegar à totalidade de seus alunos incluídos no programa, de acordo com sua disponibilidade de espaço físico e apoio do sistema de ensino. a escola não apresentava estrutura física adequada para atender os alunos em turno inverso como é a proposta do programa, a quadra esportiva não é coberta, apenas áreas do pátio coberta com toldos, uma cobertura provisória, disponibilizando também de uma sala de vídeo ,a escola se reorganizou para que as oficinas pudessem funcionar e atender os alunos. Em relação aos profissionais e agentes que desenvolvem as atividades de Educação Integral do Programa Mais Educação, o Manual (BRASIL, 2011) diz que podem trabalhar no programa: profissionais da educação; educadores populares, estudantes em processo de formação docente; agentes culturais, que se constituem como referências em suas comunidades por suas práticas em diferentes campos; professor comunitário. Observamos que na escola em que foi realizada a pesquisa, os profissionais que trabalham com as oficinas são: dois concluintes do 3º grau e dois com o ensino médio . A coordenadora do programa na escola quando questionada sobre o trabalho dos profissionais diz que: Incentivo os monitores a trabalharem da maneira que elas acharem melhor, se elas acham que determinado momento deveria fazer atividades mais tradicionais, eu apoio. Mas

elas trocam muito comigo para fazer atividades diferenciadas, os planos de aula são feitos semanalmente pelos monitores. Constatamos que essa concepção é defendida pelo Programa Mais Educação, experiência de Educação Integral, implementada na rede municipal de ensino da cidade de Itapetinga/BA, desde o ano de 2010 e instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007 [...] tem como prioridade contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, articulando, a partir do projeto escolar, diferentes ações, projetos e programas nos Estados, Distrito Federal e Municípios por meio da ampliação de tempos e espaços educativos através de atividades no campo das Artes, Cultura, do Esporte, do Lazer, da Inclusão Digital, das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), Tecnologia de Aprendizagem e Convivência (TAC), da Saúde, etc., articuladas com os projetos político-pedagógicos das redes/sistemas de ensino e das escolas. É preciso que haja um debate acerca da educação integral com toda a comunidade escolar e com os demais professores que não possuem envolvimento direto com o Programa Mais Educação, pois não deve ser apenas uma concepção de um programa, deve estar associado a um projeto maior de educação que vai além da ampliação da jornada escolar. Sobre as resistências, a fala da coordenadora diz que hoje em 2016 ainda há um grupo de professores que é resistente programa nessa comunidade escolar. Uma parte dos professores não apoia o programa mais educação, eles acham que atrapalha a escola, porque temos horários diferenciados, outra parte entende que é formação integral do aluno, mas isso é pouco ainda. Os professores compreendem o programa mais educação como apoio a essa vulnerabilidade social que os alunos tem. A parte que não apoia, acredito que eles entendam que a aula regular é mais importante porque trabalha com conteúdos sistemáticos e enxergam as oficinas como lazer, levando a creditar que aí esta envolvidas questões políticas, questões verticalizadas e de concepção de educação. Por isso que reiteramos que é necessário refletir com a comunidade escolar como um todo, o conceito que temos sobre educação e educação integral, para que o programa possa realmente ser considerado como indutor da formação integral, da formação de alunos históricos, políticos e sociais, muito mais do que apenas a ampliação da jornada escolar e que realmente possa se aproximar com os conceitos apresentados nos textos da política nacional. É com essa ação, com o programa Mais Educação que o Governo Federal objetiva colaborar efetivamente para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da integração de ações, de projetos e de programas e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alternando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos(SILVA,2012). Como apresentamos nesse artigo, a educação integral visa garantir atenção e desenvolvimento às crianças, aos adolescentes e jovens, como um direito à educação de qualidade ofertada pelo Estado. A implantação do programa em uma escola de ensino fundamental mostra a importância de desenvolver o aluno na sua integralidade com vistas à formação não só em conhecimentos e habilidades cognitivas, mas voltadas para sua formação cidadã.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- _____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Editora UNESP, 2000.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005c.
- _____.; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BRASIL. **Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral: caderno para professores e diretores de escolas**. - 1ª Edição, - Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- BRASIL/ LDBEN. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.
- CAVALIERE, A. M. V. (2002, dezembro). **Educação Integral: uma nova identidade para escola brasileira?** *Educação & Sociedade*, 23, 247-270.
- COSTA, Vera Lúcia Cabral (Org.) **Gestão Educacional e descentralização**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- DOURADO, Luiz Fernandes. OLIVEIRA, Dalila.(ett al). **Políticas e Gestão: novos marcos regulatórios da educação do Brasil**. São Paulo: Xamã, 2009.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- GONÇALVES, Antonio Sérgio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. Cadernos Cenpec. Nº2 – Educação Integral – 2º semestre 2006.
- LUNKES, A. F. **Escola de tempo integral: marcas de um caminho possível**. Dissertação de Mestrado: UCB, Brasília, DF, 2004.
- MAINARDES, J. (2006, janeiro/abril) **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais**. *Educação & Sociedade*, 27, 47-69.
- MOLL, J. (Org.). **Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília, DF: MEC, Secad.
- NEVES. Lúcia Maria Wanderley. **Educação e Política no Brasil hoje**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- PARO, Vitor. **Escola de Tempo Integral: Desafio para o Ensino Público**. São Paulo: Cortez, 1988.
- SANTOS FILHO, José Camilo dos. GAMBOA, Silvio Sánchez (Org). **Pesquisas educacionais: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2009.

GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA: A REALIDADE DE UMA ESCOLA MUNICIPAL NA CIDADE DE ITAPETINGA-BAHIA

Barbara Rita Silva Chaves-(UESB) ¹

Valdenir de Almeida Santos-(UESB)²

Marileuda Fernandes do Nascimento-(UESB)³

Aluzinete Brito Vieira Souza –(UESB)⁴

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar reflexões sobre as contribuições e desafios de se desenvolver a gestão democrática escolar no contexto de uma escola pública no município de Itapetinga-BA, e também proporcionar a construção de conhecimento sobre a gestão escolar com a finalidade de compreender a complexidade da mesma. A metodologia utilizada para a elaboração deste artigo consistiu em uma pesquisa qualitativa. Serão abordados alguns temas como: Gestão Democrática e breve contexto histórico; O Projeto Político-Pedagógico como ferramenta da gestão democrática, é atualmente uma exigência da sociedade, porém não devemos ver a gestão democrática como uma prática inatingível, na verdade este modelo de gestão possibilitará verdadeiras mudanças sociais, onde igualdade, solidariedade e justiça seja uma realidade para todos os indivíduos.

Palavra-Chave: Político-Pedagógico. Escola Pública. Gestão Democrática.

¹Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- Itapetinga-BA; ; brss_ssa@hotmail.com

²Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- Itapetinga-BA; denealmeidaa@hotmail.com

³Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- Itapetinga-BA; ana.fernandes3473@gmail.com

⁴ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-Itapetinga-BA; aluzinetebrito@hotmail.

Introdução:

Este artigo tem por objetivo proporcionar construção de conhecimento sobre a gestão escolar com a finalidade de compreender a complexidade da mesma, analisar a vivência e as experiências de toda a comunidade escolar de uma escola pública do município de Itapetinga. A intenção é apresentar o gerenciamento desta escola, segundo a perspectiva da Gestão Democrática esta vem demonstrando seu funcionamento e evidenciando, por meio desses, os avanços que a educação pública vivencia atualmente em termos de autonomia e participação

social nos processos de gestão da escola, bem como os desafios e/ou obstáculos que ainda vivemos no que diz respeito à efetivação de todos os princípios da Gestão Democrática. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que tem o trabalho do gestor educacional como objeto de estudo, utilizou-se também da pesquisa bibliográfica.

Dourado (2007) complementa a discussão e expõe:

A problematização das condições de formação e profissionalização docentes coloca-se como questão interligada à gestão educacional e, nesse sentido, deve considerar os diferentes fatores que interferem na atuação dos profissionais da educação, bem como possibilitar o acesso a processos formativos que não descurem de uma base sólida de formação, não se reduzindo à disseminação de metodologias e estratégias de aprendizagem. (DOURADO, 2007, p. 924).

Quando conversamos sobre o papel dos educadores frente à gestão democrática do ensino público, encontramos seu princípio constitucional fortalecido pela LDB n. 9.394/96 na busca de implementar na ação dos gestores a prática associada a uma visão emancipadora, definindo que: a função social da escola é gerada pelas demandas da sociedade do conhecimento, e a necessidade de se promover interfaces com a comunidade existe um gestor capaz de identificar e implementarem espaços de aprendizagem compatíveis com uma educação participativa que assegure a construção de uma escola solidária, democrática e competente (BRASIL, 1996).

Neste contexto é de extrema importância entendemos o papel social da escola e dos processos da organização cultural da gestão educacional, o comprometimento e o envolvimento de professores e gestores. No contexto atual do mundo Pós-Moderno e Neoliberal, onde as novas tecnologias fazem parte do cotidiano do ser humano, faz-se necessário refletir sobre o papel da escola, e, conseqüentemente da gestão escolar pública democrática na sociedade contemporânea. Compreender a lógica dos processos de gestão democrática.

Gestão Democrática: breve contexto histórico

Nesse tópico faremos uma breve apresentação das teorias que nos foi apresentado em sala de aula na disciplina gestão escolar, entre outras pesquisas feitas em artigos. Fizemos um diálogo com os seguintes autores: (Cavalcanti, Dourado, Terto, Luck, Pereira, entre outros). Sendo abordados alguns temas como: teorias administrativas, a nova gestão pública e atuais tendências da gestão educacional brasileira, o papel do gestor escolar no processo de inclusão.

De acordo com Ferreira, e Pereira (1999, p.6) “a palavra gestão tem origem latina, genere, que significa conduzir, dirigir ou governar”. Gestão democrática é um exercício de cidadania, fundamental para o avanço da sociedade que planeja ser mais justa ou igualitária. Para a

sociedade, trabalhadores da educação e especialistas, a democracia da/na escola é o único caminho para a reconstrução da Escola pública de qualidade.

Ao definir gestão Lück ressalta:

Gestão é uma expressão que ganhou corpo no contexto educacional acompanhando uma mudança de paradigma no encaminhamento das questões desta área. Em linhas gerais, é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e planejamento de seu trabalho. O conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos. (LUCK, 2009a, p:1).

A democracia teve origem na Grécia Clássica. Atenas e outras cidades - estados implantaram um sistema de governo por meio do qual todos os cidadãos livres podiam eleger seus governantes e serem eleitos para tal função por um determinado período (Barsa, 2005). No Brasil, após o regime militar foi instaurado o regime “democrático”, onde as eleições diretas foram o “pivô” desse processo, onde milhões de pessoas puderam escolher seus representantes para os cargos políticos.

A tentativa de implantação efetiva da autonomia escolar e da gestão democrática da escola se deu especialmente após o movimento estudantil de 1968 no mundo ocidental, como uma forma restrita, mas efetiva de realização da utopia dos jovens daquela década. “Escolas Livres” ou alternativas surgiram especialmente nos Estados Unidos e na Inglaterra, como instrumento de superação da escola tradicional, tecnicista e burocrática do Estado.

A luta pela gestão democrática da escola pública, consolidada pela constituição Federal de 1988, e pela LDB (9394/96), é resultado de um grande processo reivindicatório que surgiu por meio da organização de diversos segmentos da sociedade nas últimas décadas. Em primeiro lugar pode-se lembrar da luta pela escola pública e pela cultura popular nos anos de 1950 e início de 1960. Todas essas manifestações foram duramente reprimidas após o golpe militar de 1964, que impôs a censura e o silêncio, quebrados no final da década de 1970. Com a anistia política dando lugar a algumas aberturas, surgiram então, vários movimentos de base. Novamente a educação se mobilizou.

A gestão educacional é uma expressão que ganhou evidência na literatura e aceitação no contexto educacional, sobretudo a partir de década de 1990, e vem se constituindo em um conceito comum no discurso de orientação das ações de sistemas de ensino e de escolas. [...] O conceito de gestão resulta de um novo entendimento a respeito da condução dos destinos das organizações, que leva em consideração o todo em relação com as partes e destas entre si, de modo a promover maior efetividade do conjunto (LUCK, 2006, p. 33-34)

Neste sentido, observando as teorias da administração, percebe-se que as instituições têm por objetivos a eficiência, desenvolvimento estratégico e uma melhor qualidade operacional do funcionamento da entidade. A gestão educacional teria uma base semelhante e que não está voltada internamente para a escola, mas a um contexto mais amplo, pois atinge toda a comunidade em volta da escola.

Essa aproximação dos princípios da Administração Científica com a atividade de Administração Escolar e suas transformações aponta para a substituição da divisão taylorista de tarefas por atividades integradas, realizadas em equipes ou individualmente, que exigem visão do conjunto, autonomia, iniciativa, capacidade de resolver problemas e flexibilidade. Esse é o desafio que compete à gestão. Como se pode perceber, as mudanças são consideráveis e afetam não apenas a sociedade de um modo geral, como a nossa vida cotidiana (LIBÂNEO, 2003).

Em relação à necessidade de flexibilizar a gestão, Cabral Neto (2009, pg.179) mostra que esta se justifica em função do “estrito enfoque no controle orçamentário, que dificulta a adaptação e a alteração da ação estatal, impedindo assim, o redirecionamento do gasto público”.

Nesta perspectiva, o gestor escolar assume um papel estratégico uma vez que maior responsabilidade será delegada às esferas locais. Cabe ao gestor mobilizar e sensibilizar a comunidade para alcançar melhores resultados, influenciando diretamente as pessoas para que estas tenham mais iniciativa e autonomia. (CARVALHO, 2009, P.1156)

Neste contexto frente a todas essas mudanças, os gestores assumem vários papéis no âmbito da escola, entre eles um dos mais importantes é a inclusão.

“A inclusão de alunos depende de toda equipe escolar: gestores, professores, equipe pedagógica e alunos, mas o gestor tem um papel muito importante, pois através de suas atitudes é que a equipe se espelhará e faz acontecer a inclusão e integração dos indivíduos com necessidades especiais”. (CAVALCANTI, 2014, pg.1015).

Sabemos que todos têm direito à educação, se a comunidade escolar não tiver ativa, não tem como cumprir essa meta. É um grande desafio para o gestor, ainda mais se sua gestão não tiver pautada em uma gestão democrática.

No contexto atual, também observamos que a democracia, ainda é um direito que não é respeitado, em especial na área educacional. Apesar de estar regulamentado através de leis e normas escolares, que explicitam que a gestão escolar deve ser democrática. Avançamos muito no que diz respeito à gestão democrática, mas ainda temos uma longa estrada a percorrer, pois vivemos em uma sociedade onde a burocracia ainda impera.

O Projeto Político-Pedagógico como ferramenta da gestão democrática

No contexto atual é preciso analisar e refletir sobre o papel social da escola, e comprometimento coletivo com o Projeto Político-Pedagógico para o alcance dos objetivos e da missão da Instituição de ensino.

A Constituição de 1988 e a LDB garantem o acesso e a permanência do discente na escola, resta também que a escola se preocupe com o sucesso desses alunos. Neste sentido, a escola deve oferecer novas bases de convivência com as tecnologias da informação para facilitar a aprendizagem significativa e dinâmica. Numa visão democrática, o Projeto Político-Pedagógico deve ser elaborado com a participação de todos os profissionais da escola. De forma coletiva, onde possam se sentir sujeitos do processo de transformação da realidade. Visando, uma sociedade mais justa, igualitária.

Desse modo, a gestão escolar deve ser compartilhada e participativa, onde todos como o Grêmio Estudantil, Conselho Escolar, APMC, Presidente do Bairro, líderes da comunidade devem fazer parte e contribuir com o Estabelecimento de Ensino.

Portanto, a gestão escolar tem papel fundamental na formação de cidadãos conscientes e que tenham visão da realidade e que participem dos acontecimentos que dizem respeito a realidade em que está inserido, sendo sujeito ativo de sua história individual e coletiva, visando o bem estar da coletividade.

Procedimentos metodológicos

Para a realização desta pesquisa, buscamos uma instituição do município de Itapetinga-BA. A visita foi realizada no dia 10 julho de 2016, no turno matutino, onde fomos recebidos pela diretora da instituição que nos apresentou as condições gerais da escola.

Antes de dar início às visitas para observação no EMAC “Joia Rara” (nome fictício), teve uma conversa coletiva com a gestão da escola, informando como se daria a coleta de dados, confirmando sobre a realização desta pesquisa e solicitando a autorização da mesma. Neste momento, já marcamos a data em que ocorreriam as entrevistas.

As entrevistas foram gravadas em áudio, visando possibilitar ao pesquisador focalizar sua atenção no processo de interação. As transcrições das entrevistas foram realizadas pelos pesquisadores, pois consideramos que esse momento representaria mais uma experiência de escuta desses sujeitos e se constitui em uma pré-análise do material. A esse respeito, Gil (2000, p. 46-47) assevera que:

“O uso do gravador proporciona algumas vantagens, entre essas, a mais significativa, é anotar tudo que o entrevistado diz e depois analisar e registrar com cuidado”.

Elaboramos um roteiro com perguntas baseadas nos objetivos e nas hipóteses levantadas em sala de aula no curso de pedagogia, para a realização desta investigação, envolvendo a concepção de cada participante a respeito das seguintes temáticas: contendo questões individuais e conjuntas, relacionadas à distribuição dos recursos financeiros públicos e se estes são suficientes para atender as necessidades da escola; se os membros participantes da

comunidade escolar têm conhecimento da forma que esses recursos são utilizados; como é a participação de equipe pedagógica, professores, funcionários, alunos e comunidade nos assuntos da escola; sobre a autonomia na tomada de decisões dos assuntos escolares e sobre a relação entre direção, professores, funcionários, equipe pedagógica, alunos e comunidade; qual a maior dificuldade da gestão escola.

Coletas de dados

Escola EMAC “Joia rara”

Escola da rede municipal localizada no bairro Camacã centro da cidade de Itapetinga – BA, um local com uma estimativa de 95% de suas ruas asfaltadas, possui uma boa iluminação pública, segurança precária, localizada próxima uma praça com biblioteca, mercados, posto de saúde, entre outros benefícios. Composta por alunos que pertencem a este contexto em que a escola está inserida, quanto por alunos de bairros periféricos.

Etapas de ensino

- Educação infantil, ensino fundamental.
- Funcionando em dois turnos: matutino e vespertino

A faixa etária dos alunos varia de 06 a 14 anos de idade. Conta também com alunos com algumas necessidades especiais. (trabalha com a inclusão)

Infraestrutura

Dependências: 06 salas de aula, cozinha, sala de diretoria, energia da rede pública, sala de professores, esgoto da rede pública, laboratório de informática, banheiro, alimentação escolar para os alunos, sala de secretaria, sala para trabalhar com inclusão, almoxarifado, pátio coberto, horta, despensa, lixo destinado à coleta periódica, acesso à Internet.

Equipamentos

- Computadores administrativos;
- Computadores para alunos (sem uso por falta de profissional para auxiliá-los);
- Equipamento de som;
- Impressora;
- Máquina de braile;
- TV.

Sujeito da pesquisa

A comunidade escolar é composta por 22 funcionários;

Diretora - Pedagoga, especialista em educação infantil e mestre em educação, está à 18 anos atuando na educação;

Coordenadora - pedagoga (pela UESB);
Secretária - ensino médio completo;
Vigia - Curso: Técnico em Segurança do Trabalho.

Entrevistando os gestores da escola

Resolvemos dá nome fictício para os entrevistados, para preservar sua integridade.

Para isso, resolvemos chamá-los por nomes de “Joias”: Rubi, Esmeralda, Opala, Musgravite, Garnet, escolhemos esses nomes devido à diferenciação dessa comunidade escolar, no que diz respeito ao comprometimento com a educação e respeito ao próximo. “Joias Preciosas”.

Relacionadas à distribuição dos recursos financeiros públicos, estes são suficientes para atender as necessidades da escola?

Diretora. Rubi: “Não! pouco se pode fazer com esse dinheiro na escola, mais sou muito pidona, (rsrs) a escola recebe varias doações de amigos, até os pais dos alunos fazem doações e são voluntários também em alguns serviços (eles mesmo se oferecem)”.

Coordenadora. Esmeralda: “A escola tem várias demandas, uma das principais é a falta de mais rampas de acesso para as crianças com deficiências, tem coisas que temos que fazer sem depender desse dinheiro que vem pra escola”.

E os membros participantes da comunidade escolar têm conhecimento da forma que esses recursos são utilizados?

Rubi: “Sim! o diretor é o grande articulador da Gestão Pedagógica é o primeiro responsável pelo seu sucesso, então pra isso tudo e feito em conjunto, em todos os aspectos”.

Professora. Diamante: “Sim! Propor metas a serem atingidas de como esse recurso vai ser utilizado, Acompanha e avalia o rendimento das propostas, dos objetivos e o cumprimento das mesmas, é um trabalho feito por toda a comunidade escolar”.

Como é a participação de equipe pedagógica, professores, funcionários, alunos e comunidade nos assuntos da escola?

Rubi: “Um (a) diretor (a) deve ser amigo de todos, ter uma visão mais ampla, adentrar sua zona de conforto e entrar no universo do outro, sempre estou disposta a ajudar, tenho um ano que estou na direção da escola, e sempre falo pra todos na escola: não sou só diretora na escola, em casa e na rua também”.

Secretária. Opala: “a participação é a melhor possível, nossa escola é diferenciada, tudo e feito com a participação de todos, aqui a gestão da escola não se preocupa com a quantidade em mandar números para o INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, mais sim com a qualidade”.

Vigia. Musgravite: “antes tinha vários problemas na escola, mais já tem um ano que não vejo caso de briga na escola, se tornou um local agradável, tudo mudou por aqui com a nova diretora”.

Zeladora. Garnet: “quando tem reunião todos nós participamos, a horta é cuidada por todos também”.

Rubi: “Como já falei, o clima aqui é de muita cumplicidade, não vou dizer que não temos problemas, eles aparecem, mais a nossa maior arma é o diálogo. E uma das principais metas da gestão é atrair a participação da família na escola, abrir as portas para a comunidade, e isso também temos conseguido”.

Esmeralda: “Uns dos grandes problemas enfrentados pela escola é a falta de afetividade, as crianças não estão acostumadas a recebem carinho, mais aos poucos estamos modificando isso”.

Diamante: “Exigência da direção da escola é não trocar de professor, por conta da educação inclusiva. Mais isso e bom, porque já estamos acostumadas a trabalhar com essas crianças, os auxiliar nós ajuda muito nesse processo”.

Qual a maior dificuldade que a gestão enfrenta na escola?

Esmeralda: “A escola tem várias demanda, uma das principais e a falta de rampas de acesso para as crianças com deficiências,, outra é transporte diário para os alunos e que seja de qualidade, a maioria dos alunos que vêm da área periférica utilizam ônibus escolar. (às vezes quebra)”.

(Observação: no dia da nossa primeira visita o ônibus não trouxe os alunos alguns vieram a pé, pois o mesmo se encontrava quebrado).

Desabafo de Rubi: Vários desafios tange a questão da escola, temos uma proposta de educação inclusiva, que é trabalhar com a diversidade. Mais chega os desafios, professor que não está preparado com esta diversidade. Nesse sentido buscar formação implementando um grupo de pesquisa é estudo na escola.

É um trabalho árduo conseguir seduzir o professor a participar desse grupo, mostrar para ele a necessidade da busca da formação. Mais isso não e impossível, a relação de amor entre toda comunidade escolar pode fazer a diferença, e conseguir seduzir esse educador. Sobre a autonomia na tomada de decisões dos assuntos escolares e sobre a relação entre direção, professores, funcionários, equipe pedagógica, alunos e comunidade.

Análise das entrevistas

A observação do trabalho em sala de aula não pode ser feito com as professoras, por conta de que no dia da entrevista o ônibus que trazia as crianças estava quebrado, porém para

entendermos como se dá as relações do corpo docente e a gestão da escola, fizemos entrevista, dos quais tivemos quase todas as perguntas respondidas.

Na escola todos profissionais trabalham com carga horária de 40 horas e três trabalham em escolas diferentes. No que tange às relações com os gestores da instituição, todos responderam que confiam na formação dos gestores e afirmam que os mesmos são tecnicamente preparados para o cargo e que desenvolvem.

Se ocorrerem conflitos são derivados das divergências de ideias, mais pelo que foi observado, tudo é resolvido no diálogo.

A postura dos gestores é democrática e os professores se sentem livres para expor suas opiniões e ideias. No entanto, foi percebida que na contratação de novos professores, somente a diretora pode opinar, porque a mesma relata que é devido o número de crianças especiais na escola. Ficou claro, porém que para se estabelecer novas relações entre escola e sociedade é preciso que se promova efetivamente a democratização na gestão. Repensar a teoria e a prática da gestão educacional no sentido de suprimir os controles formais e priorizar os controles por avaliação de resultados, incentivar a participação da comunidade escolar no controle social da escola e na tomada de decisão.

A escola de modo geral apresenta uma boa estrutura, sem contar que sua localização é favorável, bem próximo da concha acústica, com biblioteca. Sendo assim o professor pode fazer uma aula diferenciada, fora da escola. Mesmo com algumas dificuldades, o clima entre a comunidade da escola é agradável.

Conclusão

Através desta pesquisa que foi realizada em uma escola pública do município de Itapetinga-Ba, percebemos que tivemos avanços significativos no que diz respeito ao processo de democratização da gestão escolar pública. Por que passamos a entender que é necessário compreendermos a gestão democrática como um processo de administração onde todos os membros da comunidade escolar estão envolvidos na busca da melhoria do ensino.

Para que ocorram transformações na qualidade do ensino, é preciso que o diretor vá além da intervenção indireta no trabalho dos professores. Esse deve atuar como líder educacional e influenciar diretamente o comportamento profissional dos educadores. Ao mesmo tempo está em contato permanente com os docentes fazendo com que cada profissional aluno e pai, sintam que a escola lhe pertence.

É claro que introduzir esta nova prática gestora embasada na democracia e na participação coletiva não é tarefa fácil, uma vez que demanda na ruptura de antigos paradigmas e práticas arraigadas no contexto educacional. Para que a gestão democrática aconteça na forma como foi idealizada, ainda falta muito a fazer, pois são inúmeras as dificuldades a cerca desta forma

de gestão, mas estas devem ser conhecidas por todos, para que assim essas dificuldades sejam superadas e sanadas.

Porém não devemos ver a gestão democrática como uma prática inatingível ou utópica, pelo contrário, pois é este modelo de gestão que permitirá verdadeiras transformações sociais, onde igualdade, solidariedade e justiça seja uma realidade para todos os indivíduos.

Referências

ANDRADE, Greiciele Silva de; GODOY, Gislaine Ap^a Valadares de. **A Gestão Democrática Na Escola Pública Brasileira: Avanços e Desafios.** , 2012.

p. 1 – 6.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves. **Autonomia da gestão escolar: privatização e democratização: duas faces de uma mesma moeda. Teoria e prática** 2014, pg.1-

CAVALCANTI, Ademilson Vedovato. **O Papel do Gestor Escolar no Processo de Inclusão.** São Paulo. Colloquium Humanaram , (jul-dez, 2014). p. 1015

CHIAVANETO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas.** 2007, p. 924.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática.** Ed. 5. Goiânia: Alternativa, 2003.

LÜCK, Heloísa. **A Gestão Participativa na Escola.** Ed. 5. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SANTOS, Christiane Soní Costa da Cunha. **Gestão da escola pública: desafio para a consolidação de uma educação democrática e participativa.** 2011, p. 1-10.

TERTO, Daniela Cunha; PEREIRA, Rafael Lacerda de Alencar Pereira. **A nova gestão pública e as atuais tendências da gestão educacional brasileira.** p 1-9.

SEMIÓTICA E EDUCAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO PARADIGMA EDUCACIONAL A PARTIR DAS NOVAS TECNOLOGIAS

Camille Harzig Carradore (UESC)⁵

Resumo: Pretende-se discutir sobre os conceitos ligados ao termo “educação” e como ela é fomentada na nossa sociedade. Dentro desse contexto, a pesquisa tem o objetivo de abordar sobre as formas de ensino tradicionalmente estabelecidas no âmbito educacional, que geralmente estão amparadas em dois formatos de linguagens, o da oralidade, que consiste na discussão dos temas abordados a partir da fala, e também da leitura e escrita, baseado no conjunto de códigos que buscam representar o primeiro sistema. Aliada a tal análise, identifica-se também a fomentação dos signos provenientes da tecnologia dentro do âmbito educacional, em que pode ser utilizado de modo complementar ao ensino que geralmente, é instituído de certa padronização. Dessa forma, pode ser realizada uma união entre as linguagens que além de possibilitar um ensino inovador e eficiente, visa corroborar com o desenvolvimento dos estudantes e até mesmo dos professores, uma vez que é capaz de fomentar a ampliação de conhecimentos, para aquém das esferas escolares. Para promover tal investigação, o estudo desses signos, é feito sob o prisma da Semiótica, que é a ciência desenvolvida por Peirce cujo objetivo é estudar os signos e suas correspondências com significados e representações. A partir daí a tecnologia é apresentada seguindo uma perspectiva positiva, pois possibilita uma nova roupagem dentro do processo de ensino-aprendizagem, em que o educador, com o preparo e a criatividade adequado, pode fornecer a seus alunos, novos mecanismos de instrução, abarcado pelos meios que já se encontram em demasiadamente inseridos no cotidiano de grande parte da população.

Palavras-chave: Educação. Semiótica. Novas tecnologias.

Introdução

O conceito de educação está intimamente ligado à ideia de aprendizado, Brandão, doutor em ciências sociais, aponta que este termo designa a qualidade de aprender e ensinar os elementos que circundam um determinado indivíduo e por assim ser caracterizada, a efetivação da transmissão de conhecimento é dado a partir de origens completamente distintas. Ele ressalta ainda, que “ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela.” (BRANDÃO, 2006., p.3) Dessa forma, percebe-se que a educação não é uma área destinada exclusivamente a fins escolares, como grande parte das pessoas ainda acredita; ela está intrinsecamente ligada a todos os âmbitos da vida cotidiana.

Quando nos referimos ao conceito do termo, Martins aponta que

⁵ Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Departamento de Letras e Artes (DLA), Ilhéus, Bahia, Brasil. Grupo de Pesquisa: Análise intersemiótica entre o romance Memorial de Maria Moura e a minissérie homônima. camille.carradore@gmail.com

o conceito de educação sofreu influência do nativismo e do empirismo. O primeiro era entendido como o desenvolvimento das potencialidades interiores do homem, cabendo ao educador apenas exteriorizá-las, e o segundo era o conhecimento que o homem adquiria através da experiência. (MARTINS, 2004, p. 13).

VIANNA mostra ainda, que “a Educação, em sentido amplo, representa tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano e, no sentido estrito, representa a instrução e o desenvolvimento de competências e habilidades” (VIANNA, 2006, p. 130). Permitindo que seja revelado que a educação é ampliada por horizontes bem mais expansivos do que a instituição escolar existente na nossa sociedade.

Brandão reforça que “não há uma forma única nem um único modelo de educação ” (BRANDÃO, 2006, p. 4) e dentro desse eixo ele mostra ainda como diferentes povos assumem uma padronização distinta para a transmissão dos conhecimentos. Na nossa sociedade, o alicerce dessa esfera está centrado nas instituições escolares, que tem como finalidade primária, promover o letramento dos indivíduos, para daí, repassar conhecimentos e informações ligadas à nossa cultura e também à nossa vida quotidiana, enquanto ser pertencente dessa comunidade.

Dentro desse contexto, a transmissão de tais conhecimentos é passada, principalmente, através de, dois sistemas sócio-culturais, o da oralidade, que consiste na discussão dos temas abordados a partir da fala, e também por meio da escrita e leitura, baseado em conjunto de códigos que buscam representar o primeiro sistema citado.

A educação tradicional cedida nas escolas, geralmente era fomentada por esses sistemas, contudo, o advento de novas tecnologias permitiu a incorporação de inovadores conjuntos de signos para promover uma contribuição extremamente significativa no processo de ensino-aprendizado. A era da pós-modernidade, reconhecida também por “a era da informação” se sedimenta na utilização intensa e continuada de dispositivos e aparatos de tecnologia para finalidades diversas, que compreendem desde as atividades de lazer, a até mesmo as obrigações de trabalho ou escolares.

Essas tecnologias foram responsáveis por uma grande transformação na nossa sociedade, uma vez que além de promover a introdução de novos hábitos e costumes entre as pessoas, também provocou relação de dependência dos indivíduos a estes mesmos aparatos. O que antes eram instrumentos utilizados por poucos, como artigo de luxo, hoje se tornou elemento indispensável à vida moderna.

Tal reformulação no modo de vida das pessoas, motivados pelos meios eletrônicos, passa alavancar outras necessidades também ligadas à educação:

Ao mesmo tempo em que precisamos dar conta das habilidades do tornar-se letrado em seu sentido estrito, vemos somadas aos conceitos

– e às demandas - novas habilidades ligadas às novas Tecnologias da Informação e Comunicação não doravante TICs -, deparando-nos, assim, com: a) a natureza dinâmica que elas impõem a construção do cidadão integral e integrado a seu meio, (LEU,2000b) e, ao mesmo tempo, com b) as enormes disparidades na disponibilidade e aplicação das TICs no processo ensino-aprendizagem do letramento (ANDERSON, 1999; INTERNATIONAL READING ASSOCIATION, 2002) (KRATOCHVIL, 2009, p.206).

Dentro desse contexto, o universo de signos linguísticos bem como os signos ligados à era informacional, tal como a imagética, sonora, e mesmo as novas possibilidades de formação textual, se mostram como extremamente necessários à compreensão, uma vez que o indivíduo, para ser inserido neste campo permeado pelos elementos da pós-modernidade, precisa conhecê-los.

A partir daí percebe-se a necessidade de incorporar os novos signos, advindos da tecnologia, para à esfera educacional, uma vez que, além de serem complementares na sociedade em que vivemos, também permite que o próprio processo de ensino-aprendizagem ganhe uma nova roupagem, com a inserção de elementos que, atualmente, já se encontram intensamente inseridos entre a maior parte da população.

Utilizamos a ciência da semiótica para mostrar como o processo de ensino-aprendizagem pode se dar através de diferentes origens, que pode encarar a tecnologia como uma aliada nesse processo, e não como um elemento concorrente. A semiótica é destinada justamente no estudo dos signos, que são instituídos de significação e representação, e que por isso, transmitem informação e sentido para aqueles que se deparam e confrontam-se com os mesmos. Dentro desse eixo, aplicamos essa ciência para mostrar que a educação pode ser passada com a incorporação dos novos conjuntos de novas linguagens provenientes das tecnologias.

Metodologia

Foram utilizadas diversas referências para que fosse possível estruturar o artigo de modo que as ideias se estabeleçam inter-relacionadas. A primeira instância abordada foi o conceito de educação e como ela se dá na comunidade a qual estamos inseridos; a partir daí foi investigado o nosso processo de ensino-aprendizagem.

Pontuamos sobre as questões relativas à aprendizagem do letramento, e das áreas tematizadas no nosso ensino, e como as metodologias educativas, podem ser vinculadas aos meios tecnológicos no âmbito escolar. Nesse sentido, as tecnologias foram encaradas sob o prisma de fontes colaborativas de conhecimento, uma vez que aplicadas de modo criativo e efetivo, pode se apropriar dos signos advindos dos diversos suportes e aparatos tecnológicos nessa esfera.

Com efeito, foi identificado alguns signos provenientes dos diferentes contextos – escolar e tecnológico - e o modo de ligação entre os mesmos, para isso, foi utilizado a ciência da semiótica como fomentadora de conhecimentos ligados às possibilidades de utilização dessas linguagens e o modo como estas se estabelecem na sociedade.

Resultados e Discussão

No decorrer da história do mundo, a educação sempre se mostrou de modo distinto; em diferentes épocas e em diferentes comunidades, ela se debruçava sobre interesses específicos ao contexto ao qual estava vinculada. “As competências consideradas suficientes em determinada época e/ou sociedade deixaram de ser em outra, ocorrendo uma ampliação e complexidade das demandas relativas ao domínio da língua escrita” (KRATOCHVIL, 2009, p.206). Assim, percebe-se que a necessidade de aprendizado da língua escrita, bem como as informações relevantes necessárias no processo educacional – tal como a história, a geografia, etc. – são características da nossa sociedade atual, do contexto ao qual nós, indivíduos, pertencentes dessa comunidade, temos de nos adequar.

Hoje, na era que se denomina como “pós-moderna”, se faz necessário estender e relacionar esse aprendizado a outros campos, isso porque a tecnologia em seus diversos formatos e suportes estão diretamente ligadas à vida da maioria das pessoas em nossa sociedade. Isso ocorre através dos meios de comunicação de massa como rádio e TV ou através dos meios de comunicação e informação (TICs) como computadores, tablets e celulares, em que os indivíduos concomitantemente se comunicam, recebem enxurradas de informações e também se tornam, fomentadores de conhecimento, com a produção de conteúdo. Segundo os dados do IBGE 2014 relatados pelo G1, o celular está presente em 80% das casas brasileiras e os PCs, em 76,6%. “Os dados referentes a 2014 indicam ainda, pela primeira vez, que a internet chegou a mais da metade das casas brasileiras. 29,6 milhões das 36,8 milhões de casas conectadas dispõem de um telefone móvel para se conectar, o que representa 80,4% do total.” (GOMES, 2016, G1). Essas estatísticas revelam o quanto os aparatos tecnológicos estão imersos na nossa sociedade e incitam também que esses números podem ser utilizados favoravelmente dentro do âmbito escolar com a introdução dessas tecnologias.

“Os contextos (sociais, culturais e financeiros) também têm um papel definidor entre o sujeito e a tecnologia, ampliando e/ou limitando as relações e situações que daí se originam” (PORTO, 2006, p. 2). Assim, a incorporação dos meios tecnológicos à educação dar-se-á de modo satisfatório quando os conhecimentos forem transmitidos uniformemente a todos àqueles que fazem parte desse rol de aprendizado. É necessário que o educador compreenda que a adoção de qualquer tipo de tecnologia no processo educativo só ocorre de modo positivo quando todos os que participarem desse processo tenham acesso direto com o que é trabalhado, e mais do que isso, também saiba compreender os elementos básicos do tipo de aparato ou meio que esteja lidando.

Desde que a máxima desse tipo de ensino atinja a todos, as tecnologias podem – e devem - ser utilizadas como processo pedagógico, pois a adoção dessas medidas corroboram como mecanismo de dinamicidade em sala de aula, ou fora dela, de modo que sirva para despertar o

interesse dos alunos e estender o nível de conhecimento à posições ainda mais ampliadas e críticas.

Mas é importante destacar, que o ensino tradicional intermediado pelos livros de papel, atividades escritas à mão e a passagem dos conhecimentos via oralidade não precisa ser substituído, porém pode ser complementado pela adoção de tecnologias a fim de atingir diferentes objetivos. Levy aponta que “enquanto discutimos possíveis usos de uma dada tecnologia, algumas formas de usar já se impuseram” (LÉVY, 2000, p. 23). Isso mostra que dada à era que nos encontramos, do imediatismo, da rapidez, as tecnologias são utilizadas para distintos fins, e o passar do tempo é um fator contribuinte para que as tecnologias se segmentem também com usos costumeiros.

Dentro desse contexto, é necessário também que novos aprendizados sejam feitos pelos educadores e pelos estudantes, isso porque nesse método, aliado às tecnologias, são necessárias novas demandas de aprendizados, uma vez que são incorporados novos signos, restritos ou não, às esferas tecnológicas. Para se fundamentar nesse aprendizado, recorreremos à ciência da semiótica, concebida por Peirce, que visa estudar os signos e seus distintos significados e representações. Para melhor compreender do que se tratam esses signos, Fernandes explica que:

Um signo tem uma materialidade que percebemos com um ou vários de nossos sentidos. É possível vê-lo (um objeto, uma cor um gesto), ouvi-lo (linguagem articulada, grito, música, ruído), senti-lo (vários odores: perfume, fumaça), tocá-lo, ou ainda saboreá-lo. É essa coisa que se percebe que está no lugar de outra. Esta é a particularidade essencial do signo: estar ali, presente, para designar ou significar outra coisa ausente, concreta ou abstrata. (FERNANDES, 2011, p. 4).

Quando nos referimos ao estudo deles, no contexto ao qual estamos inseridos, Santaella aponta que:

(...) os signos estão crescendo no mundo. Basta um retrospecto para nos darmos conta de que, desde o advento da fotografia, então do cinema, desde a explosão da imprensa e das imagens, seguida pelo advento da revolução eletrônica que trouxe consigo o rádio e a televisão, então, com todas as formas de gravação sonoras, também com o surgimento da holografia e hoje com a revolução digital que trouxe consigo o hipertexto e a hipermídia, o mundo vem sendo crescentemente povoado de novos signos (SANTAELLA, 2002, p. XIII).

Para que seja possível promover um ensino inovador, que possibilite a transmissão de conhecimentos de modo efetivo, é necessário também preparação do educador, para que este se atenha aos signos também advindos do que hoje chamamos de cibercultura, termo esse que designa “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do

ciberespaço.” (LEVY, 2000, p.16). É determinante para a transmissão de conhecimentos, apoiado pelas mediações tecnológicas, a imersão do educador à tudo que circunda este meio, e isso inclui esses espaços permeados de novos signos.

Ao passo que os meios de comunicação de massa, tal como a televisão, o cinema e o rádio corroboram para a divulgação de conhecimento de forma mais normativa, seguindo critérios que atendam as necessidades da grande maioria do público, as TICs, tecnologias de informação e comunicação passam ser fomentadores de conhecimento em diversas instâncias, uma vez que a comunicação ocorre de modo bilateral, em que qualquer indivíduo com acesso à determinada tecnologia pode receber, ao mesmo tempo em que também pode se tornar produtor de informação. Santaella aponta que essa revolução digital está transformando os formatos de comunicação, além disso, nos mostra a necessidade de se atentar sobre as modificações decorrentes dela em vários níveis, que são modificações “não apenas mentais, mas também corporais, moleculares” (SANTAELLA, 2003, p. 31).

Em entrevista ao site “Plataforma do letramento”, Santaella fala um pouco sobre um pouco os desafios que as novas tecnologias impõe ao educadores em sua formação:

Com o advento do rádio e da televisão, que são meios não apenas noticiosos, mas, sobretudo, de entretenimento, a escola e especialmente o livro começaram a sofrer a competição dessas tecnologias de linguagem mais rápidas e mais afeitas a repertórios de informação médios, inclusive acessíveis a pessoas de baixa escolaridade. Essa competição não chegou a abalar o modelo escolar vigente. Ambos passaram a conviver em paralelo. Foi essa época que viu nascerem processos de ensino complementares via TV educativa, com eficácia bastante discutível. Foi só a partir dos anos 1990, quando a cultura do computador passou a cada vez mais fazer parte da vida da sociedade em geral, que surgiram as grandes revoluções nas tecnologias de linguagem, com o manancial de desafios que estão trazendo para os modelos tradicionais de educação. (SANTAELLA, 2012).

Embora a TV e o rádio se apresentem como meios, sobretudo, de entretenimento, para, a partir desse método, alcançar o interesse do grande público, devemos analisa-los, neste trabalho, sobre a sua importância também como fomentador de conhecimento, uma vez que através de estratégias de recepção eles também são responsáveis pela produção de conteúdos relevantes para a sociedade. Alguns exemplos disso são as produções de documentários, de adaptações de obras literárias, de interprogramas informativos, e até mesmo as novelas que vez ou outra pontuam temas interessantes e necessários serem discutidos. Esses arquétipos contribuem para levar conhecimento àqueles que não têm acesso à educação padronizada, intermediada pela escola, e também corrobora para trazer discussões e ampliação da educação escolar trazendo os recortes provenientes dessas mídias. Desse modo, os estudantes além de absorverem conhecimentos a partir do ensino tradicional, também podem desenvolver seu senso crítico a partir das informações recebidas de diversos tipos de signos, uma vez que:

Nas relações entre imagens e palavras predomina a complementariedade. Quer dizer, as mensagens são organizadas de modo que o visual seja capaz de transmitir tanta informação quanto lhe é possível, cabendo ao verbal, confirmar informações que já passaram visualmente e acrescentar informações específicas que o visual não é capaz de transmitir. (SANTAELLA, 2002, p. 53).

Ainda dentro dessas mesmas possibilidades oferecidas pelos meios de comunicação de massa, de modo que agregue também outros conjuntos de linguagens, oriundos das TICs, tecnologias de informação e comunicação, que se fundamentam em um novo composto de signo:

A linguagem do nosso tempo, entretanto, é a hipermídia, que não se reduz a uma transformação apenas no seu registro. Antes de tudo, é preciso considerar o grande impacto revolucionário que se deu quando a escrita saltou do papel para a tela eletrônica. Por sua natureza, o computador permite que a escrita se liberte da linearidade sequencial, obrigatória no papel, podendo estruturá-la em nós que se conectam através de links, o que é chamado de hipertexto. Além disso, o computador é uma metamídia, mídia que absorve e deglute todos os tipos de linguagens humanas, de imagens – fixas ou animadas, gráficos, mapas etc. – e também de linguagens sonoras – fala, música, ruído etc. Como se não bastasse, longe de simplesmente somar essas linguagens, o computador as mistura na sua própria morfogênese. Textos, sons e imagens se misturam de maneira inconsútil. Isso é chamado de hipermídia. Os links nos levam não apenas a outros textos, mas a misturas de texto escrito, imagem e som. Ora, as consequências disso não são poucas, pois um novo modo de formar as linguagens implica transformações cognitivas relevantes. (SANTAELLA, 2012).

Assim, percebe-se que dentro dessa revolução tecnológica, intermediada principalmente pela internet e o suporte que permite o seu acesso, é possível que a aquisição de conhecimento se dê a partir de uma nova linguagem, um novo tipo de signo que rompe ao que era padronizado até então. Essa teia que engendra variadas informações, promove uma nova forma de aprendizado, do qual conceitua diferentes saberes inter-relacionados e não mais regido pela linearidade como os textos tradicionais, ou recebido via oralidade intermediado por outrem.

Outro ponto importante desse contexto, diz respeito às formas de lidar com o aprendizado do estudante. Desafios podem ser lançados, para que estes aprendam também que novos conhecimentos podem ser aprendidos de modo autônomo, sem a necessidade de um mestre intermediador para isso. Essa nova forma de aprendizado, é reconhecida por “aprendizagem ubíqua” (SANTAELLA, 2010, p.6) que consiste em “Processos de aprendizagem abertos significam processos espontâneos, assistemáticos e mesmo caóticos, atualizados ao sabor das circunstâncias e de curiosidades contingentes e que são possíveis porque o acesso à informação é livre e contínuo, a qualquer hora do dia e da noite” (SANTAELLA, 2010, p. 6).

Um novo paradigma educacional é formado pelos diversos conjuntos de signos, advindo pelos meios de comunicação de massa, e atualmente pela internet, em que Wolton apresenta a transformação da nossa sociedade: “aqui, a história se refaz, redistribuindo as cartas, transcendendo a rigidez geográfica, rompendo o isolamento e mesmo instituindo novas bases de solidariedade, entre indivíduos, o Norte e o Sul” (WOLTON, 2008, p. 151).

A partir de todas essas informações elencadas, percebe-se que o mundo atual oferece um número extenso de possibilidades de aprendizado, e que as novas tecnologias podem ser utilizadas a favor da educação, contanto que o educador se mantenha apto para introduzir tais tecnologias. Freire aponta que para a prática do ensino é necessário: “respeito aos saberes dos educandos, criatividade, ética, aceitação do novo, rejeição a qualquer forma de discriminação, e assunção da identidade cultural” (FREIRE, 1996, p.30-41). Com tais elementos, as mudanças que estão ocorrendo no mundo, podem ser analisadas sob um prisma positivo e de adequação ao âmbito educacional.

Conclusão

Essa pesquisa possibilitou grande conhecimento acerca da educação e da tecnologia e o modo como essas duas esferas se engendram. A partir do que foi destacado sobre educação, foi tomado como premissa, que

Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar — às vezes a ocultar, às vezes a inculcar — de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem. (BRANDÃO, 2006, p. 4).

Dessa forma, percebe-se que educação pode estar ligada a diferentes aprendizados a depender do contexto a qual esteja inserida. No caso da nossa sociedade, além de estar vinculada a própria experiência de vivência do ser humano, do qual recebe informações proveniente de diversos âmbitos, ela está alicerçada, sobretudo, no âmbito escolar, que tem como papel principal, intermediar os saberes ligados à nossa comunidade.

Dentre esses saberes, o principal está segmentado no aprendizado da leitura e escrita, para que a partir daí seja possível absorver conhecimentos de diversas áreas também ensinadas na escola. Atualmente tais aprendizados ocorrem concomitantemente ao aprendizado de outros signos, provenientes das tecnologias que cada vez mais se encontram inseridas no nosso cotidiano. Sobre esse processo de aprendizado da nossa sociedade, Kratochvil aborda que “O

processo de letramento (...) passa a ser estudado como um conjunto de processos e subprocessos que compõe capacidades, habilidades e estratégias relativas à lecto-escritura, envolvendo múltiplas linguagens, em um determinado tempo e contexto social” (KRATOCHVIL, 2009, p.206).

Nesse contexto, identifica-se a possibilidade de correlacionar ao que é aprendido de modo tradicional com novas metodologias, a partir da introdução de novos signos, que são oriundos das tecnologias se fazem cada vez mais presentes. Para isso, é necessário um estudo sobre a semiótica, que averigua as vastas possibilidades de aprendizados a partir de diferentes linguagens. Sobre essa ciência, Santaella destaca que

“ A semiótica é uma das disciplinas que fazem parte da ampla arquitetura filosófica de Peirce. Essa arquitetura está alicerçada na fenomenologia, uma quase ciência que investiga os modos como aprendemos qualquer coisa que aparece a nossa mente, qualquer coisa de qualquer tipo, algo simples como um cheiro, uma formação de nuvens no céu, o ruído da chuva, uma imagem em um revista, etc., enfim, tudo que apresenta à mente.” (SANTAELLA, 2002, p. 2).

Como resultado, verificam-se as variadas possibilidades de aprendizado e como as tecnologias podem servir de motivação e não concorrente para o âmbito educacional, permitindo, dessa forma, conceder uma transformação no processo de ensino-aprendizagem com a complementariedade que tais tecnologias são capazes de oferecer.

Referências Bibliográficas

BRANDAO, C. R.. O que é educação popular. São Paulo: Brasiliense, 2006. Disponível em: <
https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjI3sqF27TOAhVEUZAKHR6kCBUQFggeMAA&url=http%3A%2F%2Fdisciplinas.stoa.usp.br%2Fpluginfile.php%2F1081409%2Fmod_folder%2Fcontent%2F0%2FO%2520que%2520%25C3%25A9%2520educa%25C3%25A7%25C3%25A3o.pdf%3Fforcedownload%3D1&usg=AFQjCNGUUhbxhIVQUvt8Y08IJ87iQFlcw&cad=rja>. Acessado em 5 de agosto de 2016.

SANTAELLA, Lúcia. *As novas linguagens e a educação*: 2014. Plataforma do letramento. Escrita por Lilian Romão IN: Conferência proferida pela Prof.^a Dr.^a Lucia Santaella (PUC/SP) durante o 4º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação. Recife, nov. 2012. Disponível em: < <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista-detalle/651/lucia-santaella-as-novas-linguagens-e-a-educacao.html>>. Acessado em 7 de agosto de 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FERNANDES, J. D. C.. *Introdução À Semiótica*. In: Ana Cristina De Sousa Aldrigue; Jan Edson Rodrigues Leite. (Org.). *Linguagens: Usos E Reflexões V. 8*. 1ed..João Pessoa: Editora Da Ufpb, 2011, v. 8, p. 1-185.Disponível em: < Http://www.cchla.ufpb.br/clv/images/docs/modulos/p8/p8_4.pdf> Acessado em 6 de agosto de 2016.

Gomes, H. S. G1, *Smartphone passa PC e vira aparelho nº 1 para acessar internet no Brasil*, 2016. Disponível em: < <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2016/04/smartphone-passa-pc-e-vira-aparelho-n-1-para-acessar-internet-no-brasil.html>>. Acessado em 7 de agosto de 2015.

KRATOCHVIL, Claudia. *Letramento e tecnologia: O aprendiz estratégico e crítico na era da informação*. IN: Hetkowski, Tânia; Nascimento, Antônio (ORGs.). Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, 400 p. ISBN 978-85-232-0565-2. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2000.

MARTINS, Rosilene Maria Sólton Fernandes. *Direito á Educação: aspectos legais e constitucionais*. Rio de Janeiro: Letra Legal, 2004.

PORTO, T. M. E. *As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis...relações construídas*. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 31 jan./abr. 2006

REIRE, P. *Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SANTAELLA, Lúcia. *A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal?*. Revista de computação e Tecnologia. V. 2, n. 1, 2010. Disponível em: < <http://revistas.pucsp.br/index.php/ReCET/article/view/3852/2515>> Acessado em 8 de agosto de 2016.

SANTAELLA, Lucia. *Semiótica Aplicada*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

VIANNA, Carlos Eduardo Souza. *Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira*. Lorena, ano 3, nº 4, 2º semestre de 2006, p. 129-138. Disponível em:< <http://publicacoes.fatea.br/index.php/janus/article/viewFile/41/44>> . Acesso em 5 de agosto de 2016.

WOLTON, Dominique. *Pensar a internet*. IN: MARTINS, F. M.; SILVA, J.M. (ORGs). A genealogia do virtual: Comunicação, Cultura e Tecnologias do Imaginário. Porto Alegre: 2 ed, Sulina, 2008.

LETRAMENTO E ECONOMIA ESCRITURÍSTICA: O DESAFIO DA ESCOLA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.

Darlene Silva Santos Santana (UESB)⁶

Resumo

Desde que a escrita surgiu como instrumento de registro, de memória e de conhecimento, o seu valor tem-se acentuado na sociedade. E essa valorização em torno da habilidade escrita permanece bastante elevada até hoje, prova disto é a desvalorização socioeconômica do sujeito que não possui tal habilidade. Partindo desse pressuposto, este trabalho objetiva analisar o papel do letramento na sociedade escriturística desenhada por Michel de Certeau (1998) em *A Invenção do Cotidiano* e a importância da escola nesse processo de aquisição da escrita e do letramento. Para tanto, usamos como arcabouço teórico, além de Michel de Certeau para falar da economia escriturística, os estudos de Leda V. Tfouni (2004), Magda Soares (2004), Roxane Rojo (2009) e Ângela B. Kleiman (2003) para tratar sobre Letramento, Alfabetização e a Escola. Para Certeau, “a escritura se torna um princípio de hierarquização social que privilegia o tecnocrata”, ou seja, a escrita escolarizada torna-se instrumento de ascensão e exclusão social. A problematização da escrita não está apenas no conhecimento dos códigos gráficos, mas em uma compreensão mais profunda dos recursos linguísticos, em que as práticas da escrita estão diretamente relacionadas com as práticas da leitura e compreensão desses códigos. Por sua vez, a prática de escrita efetivamente construída está em torno de uma escolarização responsável com a formação de um sujeito crítico e autônomo, que conduz a uma formação necessária frente à economia escriturística dominante. Entretanto, o que se vê nos dias contemporâneos são escolas desmunidas de recursos didáticos e espaciais para prover ao estudante condições adequadas para essa construção, resultando na manutenção do *status quo* em que alimenta a regulação moderna de quem aprende e quem não aprende.

Palavras-Chave: Letramento. Escola. Economia Escriturística.

Introdução

Os estudos cartografam a variação dos tipos de letramento existentes no processo de formação do sujeito. É sabido, também, que a escola, embora seja a principal, não é a única agência de letramento existente na sociedade. Todo espaço de interação social pode ser um evento de letramento: a família, a igreja, as reuniões de grupos diversos, etc. promovem o uso das práticas de leitura e de escrita na construção de significados e de sentidos.

Esse trabalho busca estudar o papel da escola nesse processo. Não é ignorada a existência dos tipos de letramento, mas tem o foco no tipo de letramento escolarizado e estuda os seus efeitos na formação do sujeito inserido em uma economia escriturística, isto é, economia em que centraliza a habilidade de leitura e escrita como de alta importância para a contextualização do

⁶ Professora na Educação Básica do município de Eunápolis. Graduada em Letras Vernáculas na Universidade Estadual da Bahia – UNEB/campus XVIII. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagem da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. E-mail: darlensilva03@gmail.com.

sujeito na sociedade econômica contemporânea. Neste sentido, este estudo analisa as práticas de letramento desenvolvidas na escola com vistas a fomentar uma reflexão sobre a prática docente, sobretudo nas aulas de língua materna, disciplina em que trabalha diretamente com o processo da aquisição e construção da linguagem no âmbito social e individual de cada sujeito.

Economia Escriturística, Letramento e a Escola

Michel de Certeau (1998), em “A invenção do cotidiano”, delineia a economia escriturística, em que coloca a escrita como propulsora de transformações sociais e econômicas, a partir de uma metáfora entre o texto e a produção industrial, onde o texto é considerado “uma série de operações articuladas” que compõe um artefato “não recebido, mas fabricado” (p. 225).

É mediante a escritura que a sociedade se rompe e se consolida. A corporificação do código, segundo Certeau, é a materialidade da teoria, a dominação e transformação da sociedade pela linguagem. Em uma sociedade capitalista, a escrita torna-se o centro da formação do sujeito para dar conta das demandas socioeconômicas atuais.

Aprender a escrever define a iniciação por excelência em uma sociedade capitalista e conquistadora. É a sua prática iniciática fundamental. Foi preciso sentir os efeitos inquietantes de um tão prodigioso avanço para que suspeitássemos ser a formação da criança moderna uma prática escriturística (CERTEAU, 1998, p. 227).

Para o autor, a escrita é uma ferramenta do capitalismo e a iniciação ou não à escrita, além de outros fatores, reforça a estratificação social. Assim, defende que o domínio da linguagem é instrumento de poder não só na esfera do discurso, mas na valorização do tecnocrata em detrimento daqueles que não possuem o nível de “domínio da escritura” que a sociedade toma como padrão para promoção socioeconômica. Neste sentido, “a escritura se torna instrumento de hierarquização social em uma lei de educação organizada pela classe dominante”. Ou seja, o domínio da escrita determina os limites do sujeito social. Os privilégios de nascimento perdem espaço para o poder da escrita, e a escritura torna-se o poder nas mãos da burguesia; é o homem letrado, aquele que domina a linguagem em suas nuances, que a usa para dominação, assumindo o poder de manipulação na sociedade, pois, a “teoria transforma a natureza e inscreve-se nela”.

O domínio da linguagem garante e isola um novo poder, “burguês”, o poder de fazer a história fabricando linguagens. Este poder, essencialmente escriturístico, não contesta apenas o privilégio do “nascimento”, ou seja, da nobreza: ele define o código da promoção

socioeconômica e domina, controla ou seleciona segundo suas normas todos aqueles que não possuem esse domínio da linguagem. A escritura se torna um princípio de hierarquização social que privilegia, ontem o burguês, hoje o tecnocrata. Ela funciona como a lei de uma educação organizada pela classe dominante que pode fazer da linguagem (retórica ou matemática) o seu instrumento de produção. (CERTEAU, 1998, p. 230)

Esse poder escriturístico tão valorizado na sociedade moderna vai além da codificação da língua, além do registro simbólico das unidades sonoras, pois se estende a expressão e organização das ideias na materialidade. É a confecção de um produto que age sobre o meio, reforçando sua tradição ou transformando-a. Nas palavras de Certeau (1998, p. 226):

O laboratório da escritura tem como função “estratégica”: ou fazer que uma informação recebida da tradição ou de fora se encontre aí coligida, classificada, imbricada num sistema e, assim, transformada; ou fazer que as regras e os modelos elaborados neste lugar excepcional permitam agir sobre o meio e transformá-lo.

Ao tratar de leitura e escrita nas concepções do Letramento, Magda Soares (2004, p. 69-70) diz que:

As habilidades de escrita estendem-se da habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial. [...] A escrita é um processo de relacionar unidades de som a símbolos escritos, e *é também* um processo de expressar ideias e organizar o pensamento em língua escrita. (grifo do autor)

Esse organizar ideias faz parte de uma função estratégica da escritura: a de informar para consolidar ou para transformar um pensamento. A escrita não é neutra, ela parte de concepções, ideologias, posicionamentos políticos, etc. e procede a partir de um objetivo do escritor que se apropria da escrita nos conformes que Soares (2004, p. 39) delinea:

Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade”. (grifo do autor)

Ao tratar da linguagem como instrumento de dominação, Certeau (1998) fala também sobre a importância da leitura, considerando-a uma operação de caça em que o sentido da palavra será configurado a partir da memória cultural do leitor, ou seja, a leitura é precedida pelas vivências pessoais e pela consciência crítica, ou não, da realidade daquele que lê. Não se trata apenas de decifrar o código, mas de configura-lo um sentido, conforme Roxane Rojo (2009, p. 10-11) traça sobre a habilidade da leitura:

Para ler não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras em sons da fala. É preciso compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto.

Essa caracterização da leitura como operação de caça, que exige do leitor uma visão mais crítica e reflexiva daquilo que lê, de contextualizar o texto na busca pela construção de sentido, é abarcado no processo de letramento do sujeito. Soares (2004, p. 74) define letramento como o uso das habilidades de leitura e escrita “para atender às exigências sociais” e aponta a hipótese de que “fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam o indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros” (p. 38). Essa transformação do indivíduo, a partir da apropriação da escrita e da leitura, pode ser contemplada, por exemplo, nos atributos de um sujeito consciente de seu papel na sociedade como protagonista do seu viver em comunidade quando compreende, a partir dos códigos escriturísticos, as informações que o cerca.

Roger Chartier (2001, p. 86) fala sobre as dificuldades que o sujeito, o qual interrompe a escolaridade, tem no ato da leitura, desde a decodificação do código à produção de sentido. Segundo o autor, o sujeito incorpora a letra que lê, ou seja, os textos lidos (e ouvidos) em voz alta na família e na igreja (ou em outros ambientes) são memorizados e passam a ser o repertório de leituras daquele sujeito que, por limitação da formação, não assimila textos mais complexos que estão a sua volta.

A leitura pessoal encontra-se situada em uma rede de práticas culturais apoiada sobre o livro: a escuta de textos lidos e relidos em voz alta, na família ou na igreja, a memorização desses textos ouvidos, mais reconhecidos do que lidos, sua recitação para si ou para os outros. [...] uma relação atenta e deferente liga o leitor àquilo que lê, incorporando em seu ser mais íntimo a letra do que leu.

Mikhail Bakhtin (2006), ao tratar do dialogismo da linguagem, cita a “apreensão ativa do discurso de outrem” (p. 141), indicando a importância das leituras e da assimilação de outros discursos na construção de sentido de determinados textos/discursos. Isso implica dizer que a formação do sujeito social e de suas opiniões e posicionamentos acerca de algo são concebidos a partir da assimilação de diversos discursos. Sendo o repertório de leituras de suma importância para outras, a não habilidade em compreender diversos textos pode prejudicar a formação crítica do sujeito que, por limitações, não consegue assimilar e pensar sobre discursos mais complexos, resultando na dependência de leituras de outrem, acatando

aquilo que o outro diz sobre. Jean Marie Goulemot (2001, p. 114-115), ao falar “da leitura como produção de sentidos”, diz que:

A comparação, a medida, formam o tempo primeiro, primário, dessa *intertextualidade* que fundamenta a leitura. Mais adiante, é a constituição do sentido que estará em operação. O livro lido ganha seu sentido daquilo que foi lido antes dele, segundo um movimento redutor ao conhecido, à anterioridade. O sentido nasce, em grande parte, tanto desse exterior cultural quanto do próprio texto e é bastante certo que seja de sentidos já adquiridos que nasça o sentido a ser adquirido. De fato, a leitura é jogo de espelhos, avanço especular. [...] Não há jamais compreensão autônoma, sentido constituído, imposto pelo livro em leitura. (grifo do autor)

A leitura efetivada provém de leituras outras, sejam de textos ou de mundo. E esse repertório de leituras de mundo e de palavras é fortemente construído em sala de aula, na escola, a principal agência de letramento na sociedade contemporânea. Ângela B. Kleimam (2003, p. 20), falando sobre “modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”, diz que:

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termo de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. (grifo do autor)

A escola, embora seja a principal agência de letramento, visto que muitos sujeitos estão inseridos em famílias e comunidades que não fazem uso do letramento em suas práticas diárias⁷, não exerce efetivamente seu papel na formação plena do sujeito para dar conta das demandas vigentes na sociedade escriturística, uma vez que ainda está presa em práticas engessadas e hegemônicas de aprender a aprender, mantendo as condições de uma política educacional excludente e segmentária, educando os pobres para serem súditos e os ricos para serem senhores. Soares (2004, p. 58-59) trata das dificuldades de letramento no Brasil tomando o termo letramento restrito às práticas escolarizadas:

⁷ Para saber mais: Kleiman (2003) resenha um estudo etnográfico de pequenas comunidades no Sul dos Estados Unidos feito por Heath, em que constata que famílias não inseridas no letramento como prática social educam seus filhos da mesma forma, ou seja, não criam eventos de letramento para a formação dos seus genitores, e o resultado conclusivo pode ser verificado na citação:

“Uma diferença marcante entre os dois grupos é que os adultos com menos escolarização não estendem nem o conteúdo nem as práticas dos eventos de letramento a outros contextos, lembrando às crianças, na presença de objetos do mundo real, de eventos ou objetos semelhantes nos livros que conhecem. Não existem a verbalização e retomadas constantes que caracterizam o grupo majoritário. Atividades do cotidiano, como cozinhar ou montar um brinquedo, não são comentadas ou descritas numa série de passos ou procedimentos sequenciais: por exemplo, para ensinar a criança a segurar a bola na forma correta, em vez de dizer “coloca o polegar neste lugar e depois abre os dedos” como o adulto das classes majoritárias faz, o adulto nos grupos menos escolarizados confia nos poderes de observação da criança dizendo apenas “faz assim, ó”” (KLEIMAN, 2003, p. 43).

O que ocorre nos países do Terceiro Mundo é que se alfabetizam crianças e adultos, mas não lhes são dadas as condições para ler e escrever: não há material impresso posto à disposição, não há livrarias, o preço dos livros e até dos jornais e revistas é inacessível, há um número muito pequeno de bibliotecas. Como é possível tornar-se *letrado* em tais condições? Isso explica o fracasso das campanhas de alfabetização em nosso país: contentam-se em ensinar a ler e escrever; deveriam, em seguida, criar condições para que os alfabetizados passassem a ficar imersos em um ambiente de letramento, para que pudessem entrar no mundo letrado, ou seja, num mundo em que as pessoas têm acesso à leitura e à escrita, têm acesso aos livros, revistas e jornais, têm acesso às livrarias e bibliotecas, vivem em tais condições sociais que a leitura e a escrita têm uma função para elas e tornam-se uma necessidade e uma forma de lazer. (grifo do autor)

É intrigante o quanto o acesso ao livro ainda é segmentado na contemporaneidade. Luiz Carlos Villalta (2002), ao tratar da censura no Brasil colonial, indica a segmentação no direcionamento da autorização de acesso a determinados livros/conhecimento, em que, desde sempre, se vê que as classes mais populares são as mais prejudicadas no que cerne o acesso ao conhecimento. Nas palavras do autor (p. 67):

Aos “ignorantes”, facilmente sugestionáveis, gente a ser educada, deveria ser cerceado o acesso a determinados livros. Enquanto à elite intelectual constituída pelos “letrados conhecidos” e pelos religiosos em geral, [...] acabava-se por conceder não só a licença para possuir e ler livros proibidos, como também, a partir do *Index* de 1624, a permissão para que desempenhassem uma forma de autocensura, expurgando seus próprios textos. Em uma palavra, a “identidade de cada leitor determinava o grau de confiança que o Santo Ofício nele poderia depositar”.

As licenças eram um direito quase inerente à condição social do sujeito. Essa censura à leitura também pode ser vista na contemporaneidade, como afirmado por Soares: censura no acesso aos livros em virtude dos altos preços que os tornam inacessíveis às camadas mais pobres; a falta de investimentos em bibliotecas nas escolas, o que implica em um distanciamento do educando em relação aos livros, diferente da camada mais rica que fomenta uma educação em torno dos livros, proporcionando mais eventos de letramento. Esses fatores resultam na censura dos sujeitos mais pobres no acesso à competência leitora – quando não compreendem determinados códigos da língua em virtude de uma educação precária na Educação Básica que prioriza apenas a decodificação superficial dos códigos, resultado de uma formação com poucas leituras e de leituras direcionadas para textos recortados e superficiais.

O professor da Educação Básica, na contemporaneidade, deve agir contra esse sistema censor que escolhe quem aprende e quem não aprende. Ao propor a revisão da concepção dominante de letramento que a escola utiliza – o qual faz da escola mais um espaço de reprodução do *status quo* em que marginaliza o sujeito que não atinge os ideais regentes por esse letramento

escolarizado – Kleiman (2003, p. 55) fala do letramento ideológico, que podemos considerar como letramento crítico, em que

A concepção do modelo ideológico do letramento, que afirma que as práticas letradas são determinadas pelo contexto social, permitiria a relativização, por parte do professor, daquilo que ele considera como universalmente confiável, ou válido, porque tem sua origem numa instituição de prestígio nos grupos de cultura letrada.

Neste caso, o letramento não buscaria “como objetivo final do processo, a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, dos gêneros expositivo e argumentativo, dos quais o protótipo seria o texto tipo ensaio” (KLEIMAN, 2003, p. 44), mas buscaria conduzir o aluno a uma leitura crítica do texto, analisando “questões relativas ao discurso em que esse texto faz sentido”: o interlocutor previsto, valores culturais ali expressos, relações sociais dos responsáveis pelo texto. “Neste caso, o ensino instrumental de leitura deixa de ser meramente funcional, para se tornar um instrumento crítico que poderia levar à transformação do discurso” (KLEIMAN, 2003, p. 54).

Nesse conceito de letramento, o papel da escola deve ser proporcionar eventos de letramento significativos na formação do educando, não ignorando os gêneros orais das aulas de língua materna, mas conduzindo a uma reflexão das diferenças linguísticas dos gêneros; valorizando as experiências individuais de cada sujeito, acionando os conhecimentos de mundo; incentivando a uma reflexão crítica da realidade social de cada um. Tudo isso pode ser abarcado a partir em debates, reflexões coletivas frente aos fenômenos sociais, análises temáticas expostas em textos trabalhados, etc. em que o sujeito expõe seu ponto de vista, contrapõe opiniões, valoriza a pluralidade de ideias. O processo de letramento do sujeito se constrói na socialização, trocas e intertextualidade do conhecimento exposto, em que cada indivíduo reconhece a construção e desconstrução constantes dos saberes. Desconstrução essa que deve ser posta no centro do ensino, uma vez tornar o estudante autônomo do saber e capaz de embater certas teorias tidas como verdades universais.

A escola, neste sentido, deve ir além do letramento escolarizado, institucionalizado na medida de funcionalismo, em que se trata da “adaptação da população às necessidades e exigências sociais do uso de leitura e escrita, para funcionar em sociedade” (KLEIMAN, 2003, p. 99), o conhecido *alfabetismo funcional*, em que se considera suficiente a leitura e compreensão de textos objetivos, superficiais e focados em objetivos do mercado. A escola, na promoção de eventos de letramento, deve conduzir o sujeito a uma leitura de compreensão da função social de cada gênero, os papéis e as relações sociais dos personagens envolvidos no texto, os valores, ideologias e opiniões ali expressos, fazendo conhecer a dinâmica da língua na construção da pluralidade de sentidos.

Sobre eventos de letramento, Kleiman (2003, p. 40) diz que são “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas”. Ou seja, são ocasiões em que, no uso das práticas de leitura e escrita, busca-se extrair significados, em que as habilidades cognitivas são colocadas em jogo na construção dos sentidos. Não se trata meramente do uso funcional da língua, para atendimentos específicos das atividades em sociedade, mas prática de letramento

“revolucionária, crítica, na medida em que colaboraria não para a adaptação do cidadão às exigências sociais, mas para o resgate da autoestima, para a construção de identidades fortes, para a potencialização de poderes dos agentes sociais, em sua cultura local, na cultura valorizada, na *contra-hegemonia global*. (ROJO, p. 100)

É importante “tornar a experiência na escola um percurso significativo em termos de letramentos e de acesso ao conhecimento e à informação” (ROJO, 2009, p. 8) e, para isso, é preciso criar eventos significativos de letramento, que centraliza o sujeito e não as habilidades funcionais. A atividade docente de língua materna deve ser pautada não somente na construção de conhecimentos engessados por um currículo dominante, mas colaborando no processo das construções identitárias, emancipações sociais e valorização da cultura ora marginalizada. Letramento não se trata meramente, como ficou claro, do uso da língua enquanto ferramenta econômica, mas seu uso na construção de um pensamento crítico e de protagonismo social.

Considerações Finais

O estudo apresentado indica para uma concepção de linguagem como instrumento de dominação, considerando que a sociedade atual é caracterizada pelo alto valor dado à competência escriturística. Por isso, a fim de promover e garantir a ascensão social dos sujeitos, a escola deve atentar para seu papel de principal agência de letramento, oportunizando reais condições de eventos de letramento para o educando.

Eventos reais de letramento que vão além das concepções de alfabetismo funcional, rompendo com a suficiência de domínio de uma linguagem que garanta apenas o exercício das funções sociais do sujeito. É necessário que cada indivíduo, a fim de atuar em âmbito coletivo, atente-se para a compreensão mais ampla do texto/discurso, sabendo inferir, concluir, aceitar ou refutar conscientemente as ideias, valores e ideologias ali expostos, garantindo uma formação

crítica e reflexiva, que o torna capaz de atuar e modificar o meio em que vive segundo as suas necessidades.

Considerando que a censura existente no Brasil, desde seu período colonial, é fortemente vivenciada no Brasil hoje, em que o acesso aos livros e ferramentas de aprendizagem ainda são mais voltados para as camadas mais privilegiadas da sociedade, deixando os pobres à margem do acesso ao conhecimento, o que permite uma conclusão de que a educação organizada e sistematiza ainda é instrumento de dominação da classe hegemônica, que determina quem aprende e quem não aprende nesse processo, é responsabilidade da escola, consciente de seu papel contra a “hegemonia global” e no uso de suas atribuições e competências, conceder espaço, viabilizar a permanência do sujeito no processo de sua formação escolar e o encaminhamento sólido dos estudantes para um processo contínuo de letramento.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da Leitura**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da Leitura**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995 (2003).

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VILLALTA, Luiz Carlos. Censura literária e inventividade dos leitores no Brasil colonial. In: CARNEIRO, Maria Luiza Tucci (org.). **Minorias silenciadas: história da censura no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Imprensa Oficial do Estado; Fapesp, 2002, p. 45-89).

CONTRIBUIÇÕES DO TURISMO PARA A EDUCAÇÃO HISTÓRICO/AMBIENTAL: UMA ANÁLISE SOBRE O PARQUE NACIONAL DO MONTE PASCOAL

Deisiane Barreto Ribeiro (UNEB)*

Resumo

O Parque Nacional Histórico do Monte Pascoal (PNH do Monte Pascoal) considerado uma área prioritária para a conservação dentro da Mata Atlântica, é uma Unidade de Conservação protegida por Lei Federal que prospera graças à restauração e conservação florestal realizada por indígenas, organizações não governamentais e do Instituto Chico Mendes (ICMbio), órgão que faz a chefia do Parque. O local tem um grande significado histórico, pois segundo a literatura, foi o primeiro monte de terra avistado por Cabral em 1500 no período do Descobrimento do Brasil. Devido a esta importância, o Parque recebe visitantes do mundo todo, inclusive das escolas de cidades vizinhas, que buscam o passeio como forma de desenvolver a percepção do alunado em relação a educação ambiental, conservação e história/memória do lugar. No entorno do Parque, existe a Aldeia de Pé do Monte, comunidade indígena Pataxó que realiza o guiamento de visitantes nas trilhas do Monte Pascoal, e que retira sua renda também do Turismo. O presente artigo tem como objetivo, analisar os roteiros turísticos existentes no Parque, como eles estão estruturados e como eles podem contribuir para o fomento da educação histórico/ambiental de quem realiza a visita ao local. Metodologicamente, constitui-se em uma pesquisa de levantamento descritivo, fundamentada em dados empíricos ou coletados em fontes bibliográficas e documentais, além da realização de entrevistas informais com alguns índios Pataxó que residem no entorno do Parque. Com essas reflexões pôde-se concluir parcialmente que os roteiros realizados dentro do Parque necessitam de algumas adequações de infraestrutura, porém os mesmos cumprem com o papel principal de levar informação histórico/ambiental à quem o visita.

Palavras-chave: Turismo, Roteiros Turísticos, Pataxó, Ecoturismo.

Introdução

O Parque Nacional Histórico do Monte Pascoal (PNH do Monte Pascoal) é uma unidade de conservação do âmbito federal localizado no extremo sul da Bahia. A área possui 22.383 hectares pertence ao município de Porto Seguro. Segundo dados do Instituto Chico Mendes (ICMbio) o Parque foi criado em 1961 com o objetivo de conservar os ecossistemas que se iniciam na beira da praia até limites geográficos - rios, que circundam o Monte Pascoal, protegendo todo o ambiente natural da região deste marco histórico.

O Parque possui um grande valor histórico, pois foi o primeiro sinal de terra avistado pelos portugueses em 1500, fato esse que é citado na carta de Pero Vaz de Caminha escrivão da esquadra de Pedro Álvares Cabral, ao rei D. Manoel I. No entorno do local, existem índios

*Especialista em Gestão Pública pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB; Professora substituta do Curso de Bacharelado em Turismo da Universidade do Estado da Bahia - UNEB-DCHT XVIII, Eunápolis-BA. dbribeiro@uneb.br

da etnia Pataxó que estão ali desde o decreto de Parque e que fazem uso desta Unidade de Conservação para práticas religiosas e exploração turística.

Os índios Pataxó que lá vivem, fazem um belíssimo trabalho de conservação e preservação da natureza e de todo patrimônio histórico local em parceria com a chefia do Parque. Cerca de trinta e seis famílias com uma população em grande parte de jovens, desenvolvem a função de monitores indígenas no atendimento a turistas, visitantes, alunos e pesquisadores, brasileiros e estrangeiros nas trilhas que o Parque possui.

Atualmente, o visitante que procura o PNH do Monte Pascoal tem a opção de realizar trilhas de longa ou curta duração, tudo vai depender da disponibilidade e aptidão física, visto que a trilha principal que é a subida ao monte possui 536 metros de altura e requer tais características para a sua realização. Além da subida ao monte, caracterizada como Trilha ao Monte Pascoal, o Parque possui a Trilha do Centro de Visitantes, Trilha do Jequitibá, Trilha do Lugar Sagrado e Trilha do Tatu.

O presente artigo tem como objetivo analisar estas trilhas e fazer apontamentos em relação a contribuição dos passeios que são realizados no PNH do Monte Pascoal para a educação histórico/ambiental do visitante. Metodologicamente, constitui-se em uma pesquisa de levantamento descritivo, fundamentada em dados empíricos ou de fontes bibliográficas e documentais, com utilização também de informações coletadas da realização de entrevistas informais com alguns índios Pataxó que residem no entorno do Parque.

Vale ressaltar que por já ter sido professora de Etnoturismo na Aldeia de Pé do Monte, foi possível realizar algumas entrevistas de maneira informal com alunos e moradores da aldeia que atuam como monitores turísticos. Nesse sentido Minayo (1994, p. 57) menciona a seguinte indagação sobre esse modelo de entrevistas:

Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreocupada e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeito objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva. (MINAYO, 1994, p. 57).

Através das entrevistas informais foi possível ter uma visão de como é organizado os passeios e sobretudo o que é passado ao visitante enquanto informação histórico ambiental do lugar. Para alcançar o objetivo proposto neste artigo, o mesmo foi dividido na seguinte sequência: inicialmente estuda-se os conceitos de Turismo; Ecoturismo; roteiros turísticos; trilhas e a importância destes para o fomento da educação histórico/ambiental.

O Turismo é uma importante atividade que se relaciona com vários setores da sociedade, sejam eles econômicos, culturais ou sociais. Tem sido um fenômeno de grande crescimento no mundo e que tem contribuído cada vez mais para a estruturação de cidades enquanto destinos turísticos.

De acordo com a Organização Mundial do Turismo (OMT, 1998), o turismo é uma atividade que favorece o desenvolvimento local; gera emprego e renda, aumenta os investimentos de capital em novas oportunidades de negócio, cria novas organizações, incluindo pequenas e médias empresas, além de outras vantagens que estão além dos valores econômicos.

Para entender a essência da atividade turística é necessário compreender que as relações sociais e culturais que essa atividade proporciona ao visitante é algo único e especial e que pode ser interpretada de maneira diferente para outro visitante.

Para Moech (2004, p.17) :

O Turismo é uma combinação complexa de inter-relacionamentos entre produção e serviços. Em razão de não ser uma atividade produtiva agrícola ou industrial, normalmente é classificada no setor terciário ou de serviços. É muito mais que uma indústria de serviços, pois o fenômeno turístico é a composição de uma prática social com base cultural, com herança histórica, meio-ambiente diverso, cartografia natural, relações sociais de hospitalidade, troca de informações interculturais.

Segundo a autora, a atividade turística é muito mais que um conjunto de bens e serviços, é uma prática social e cultural que acontece nas comunidades e que busca proporcionar uma relação de trocas entre turistas e comunidade receptora. A mesma deve ser planejada e estruturada, visto que existem comunidades tradicionais mais vulneráveis que outras.

O Turismo pode contribuir muito para a troca de experiências e informações sobre a localidade em si e sobre as pessoas que ali residem. Em se tratando do Turismo que é praticado no PNH do Monte Pascoal, podemos classificá-lo entre dois segmentos específicos, o Ecoturismo ou Etnoturismo, visto que os roteiros existentes tem características singulares destes segmentos.

A definição de Etnoturismo tem uma ligação bastante peculiar ao Ecoturismo, por se tratar de atividades que utilizam a preservação do meio a qual a atividade turística é praticada como fator em comum. Para que entendamos o que é o Ecoturismo, utilizaremos o conceito do Ministério do Turismo, que diz:

Ecoturismo é um segmento da atividade turística que utiliza, de forma sustentável, o patrimônio natural e cultural, incentiva sua conservação

e busca a formação de uma consciência ambientalista por meio da interpretação do ambiente, promovendo o bem-estar das populações envolvidas (BRASIL, 2010a, p.16).

O conceito de Etnoturismo ou Turismo Étnico, vai de encontro a este pensamento, por ser entendido pelo mesmo órgão como: “um segmento turístico que é formado por atividades turísticas que buscam fazer com que os turistas vivenciem experiências autênticas em contatos diretos com os modos de vida e da identidade de grupos étnicos” (BRASIL, 2004, p. 17).

O segmento turístico praticado no objeto de estudo, o PNH do Monte Pascoal se adéqua aos dois segmentos citados devido as características que a condução possui. Mesmo os turistas sendo guiados na maioria dos casos por índios Pataxó, os mesmos raramente evidenciam as características peculiares da sua etnia como objeto principal do passeio.

O Parque Nacional Histórico do Monte Pascoal

Como já mencionado anteriormente, o PNH do Monte Pascoal foi criado por decreto federal em 1961 para que parte da fauna e da flora da Mata Atlântica pudesse ser preservada. O mesmo está localizado no município de Porto Seguro e fica localizado no Extremo Sul da Bahia.

A manutenção do Parque é de responsabilidade do ICMBio que conta com a colaboração dos índios Pataxó para a sua preservação. O local possui uma imensa diversidade de animais e de árvores centenárias que junto com história chama a atenção dos visitantes que procuram este destino turístico.

Devido a esta riqueza histórico/ambiental, várias pessoas visitam o Parque com o intuito de conhecer um pouco mais sobre a história, memória e cultura através da realização de trilhas ecológicas que são conduzidas por monitores indígenas que moram na aldeia Pataxó de Pé do Monte e Barra Velha que ficam situadas no entorno do Parque.

A principal entrada dos visitantes é feita em sua portaria, esta que é acessada através de uma entrada na BR 101 no Km 794. Na portaria existem as seguintes infraestruturas de apoio à visitação: a) estacionamento; b) cabanas Pataxó de venda de artesanato; c) guarita onde é informada os procedimentos para visitação; d) toaletes com acessibilidade para cadeirantes.

Para fazer a gestão do Parque, o mesmo conta o serviço de um servidor público federal que tem a função de chefia e funcionários terceirizados que realizam os serviços de motorista e de vigilância no escritório administrativo do Parque. Existe também a contratação temporária dos brigadistas, que geralmente são pessoas da comunidade do entorno que conhece bem a área.

A visitação nos atrativos do PNH do Monte Pascoal é realizada majoritariamente por turistas independentes e raramente por excursões. Predomina neste público famílias e pequenos grupos de jovens motivados a conhecerem o Monte Pascoal. Ocorrem também grupos de estudantes organizados pelas instituições de ensino que utilizam a visita para aula de campo, cujo as principais motivações é o fator histórico/ambiental do Parque, a cultura Pataxó e o contato com a natureza (RODRIGUES, 2007).

Os Roteiros Turísticos do PNH do Monte Pascoal e suas contribuições para a educação histórico/ambiental

O Turismo para ser realizado necessita da presença de recursos culturais e/ou ambientais para então acontecer, pois o visitante quando procura um determinado destino ele o faz atraído por peculiaridades que o local possui. No intuito de organizar tudo que o destino tem a oferecer pode-se dizer que o conjuntos destes locais que o visitante pretende visitar é entendido como roteiro turístico.

De acordo com Souza; Corrêa (2000, p. 130), roteiro turístico é “[...] o itinerário escolhido pelo turista. Pode ser organizado por agência (roteiro programado) ou pode ser criado pelo próprio turista (roteiro espontâneo)”. O autor relaciona roteiro a itinerário, ou caminho organizado.

Pode-se dizer então que o Parque do Monte Pascoal possui roteiros turísticos que são organizados e compostos por trilhas interpretativas que são excelentes instrumentos utilizados para o fomento ao conhecimento histórico/ambiental da localidade. As trilhas interpretativas são práticas bastante conhecidas e utilizadas no contexto da educação ambiental (CARVALHO, 2003,p.45).

A Educação Ambiental tem sido assunto constante na sala de aula e cada vez mais presente no dia a dia da sociedade. Observando e compreendendo as agressões sofridas em nosso meio ambiente verifica-se a importância constante de sensibilizar e conscientizar as pessoas sobre as formas de preservação e conservação do meio para as futuras gerações. No entendimento de Oliveira 1999 (apud Ruscheinsky, 2002, p. 82):

A educação ambiental deve proporcionar ao homem a oportunidade de conhecer-se como cidadão; estimular, proporcionando ao outro, a mesma condição; reconhecer no mundo o mundo de todos; caracterizar o tempo e o espaço de todos como sendo os mesmos; admitir que as gerações futuras devam ter a qualidade de vida que merecem. Para isso, é necessário que se julguem os homens iguais, em tempo e lugar, com as mesmas necessidades essenciais e referenciais que permitam, na consciência e responsabilidade das alternativas das posturas, as relações ambientais que indiquem a atuação de um sujeito realmente ético, no meio em que vive.

Sendo assim, a realização de roteiros turísticos compostos de trilhas interpretativas pode contribuir significativamente para que os visitantes possam conhecer o meio em que vive e como as suas atitudes podem colaborar para melhorar este meio.

De acordo com a Política Nacional de Educação Ambiental que é instituída por meio da Lei Federal nº 9.795 de 1999 as trilhas ecológicas são importantes instrumentos de educação, interpretação, comunicação e conscientização ambiental (BRASIL, 1999). As áreas naturais protegidas por lei oferecem oportunidades únicas para a aproximação das pessoas ao meio ambiente aliando conhecimento, reflexões, desafios, curiosidades e noção de pertencimento, o que auxilia o cumprimento dos objetivos da educação ambiental e da conservação da natureza. (VASCONCELLOS, 2006, p.14-15).

No PHN do Monte Pascoal, as trilhas são realizadas com o monitoramento dos índios Pataxó que residem na Aldeia de Pé do Monte. Esta organização foi estabelecida durante os processos de capacitação em turismo que membros desta aldeia realizaram, destacando-se os cursos de condutores de visitantes da UC. Atualmente dos jovens que atuam diretamente na organização e na prestação de serviços da atividade no parque, apenas oito fizeram o curso de condutores em 2008, visto que após essa data não houve novos cursos nesse âmbito (BAHIA, 2014).

Vale ressaltar que os condutores receberam recentemente o curso " Etnoturismo Pataxó: Práticas e Estratégias para o Atendimento Turístico em Terras Indígenas" oferecido pelo Instituto Mãe Terra através do Projeto Avante Juventude Pataxó que foi patrocinado pela Petrobras. O curso proporcionou aos condutores maior conhecimento sobre estratégias de atendimento, Etnoturismo, estratégias de *marketing*, além da requalificação de como as trilhas eram conduzidas.

É notável que percorrer trilhas coloca os visitantes em contato com locais preservados da Unidade de Conservação, e que, muitas vezes só podem ser conhecidas através de caminhadas. Dentre as trilhas existentes no PHN do Monte Pascoal iremos caracterizar as principais:

Trilha do Centro de Visitantes: Esta trilha geralmente é feita em consonância com outra trilha. A atividade consiste em caminhada em estrada de terra da portaria até o Centro de Visitantes em área de Mata Atlântica onde é possível observar parte da fauna e da flora. Durante o caminho ocorre parada em pontos interpretativos, como árvores e pontos históricos onde os índios explicam sobre a determinada árvore ou história do lugar. Destes pontos ressalta-se o Monumento da Resistência onde o condutor informa sobre o processo de luta dos Pataxó sobre o território, referenciando também outros povos indígenas. Atualmente a visita no Centro de Visitantes não está ocorrendo por razão da necessidade de reformas na estrutura e instalações (BAHIA, 2014).

Trilha do Jequitibá: A atividade consiste na caminhada em trilha que acessa uma árvore de Jequitibá centenária. Durante o caminho ocorre parada para transmissão de informação sobre

os pontos interpretativos, como árvores e pontos históricos, sob a ótica dos Pataxó. Esta trilha pode ser realizada em conjunto com a trilha do Local Sagrado. Ambas utilizam o Monumento da Resistência como ponto interpretativo (BAHIA,2014).

Trilha do Local Sagrado: A atividade consiste na caminhada até o local que era usado como local de batismo pelos Pataxó, sendo considerado pelos seus ancestrais um lugar sagrado.

Trilha do Monte Pascoal: A atividade consiste em caminhada na trilha na Mata Atlântica que acessa o cume do Monte Pascoal. Boa parte deste trajeto é íngreme, por conta disso existem várias paradas para descanso e contemplação da fauna e flora do local. Esta é a trilha mais procurada por visitantes pois no alto do cume é possível ter uma visão de 360° de toda area do Parque e de cidades e comunidades do entorno.

Trilha do Tatu: Esta trilha passa por trechos íngremes de mata ciliar com árvores centenárias como potencial para interpretação ambiental e observação de fauna e flora. Esta é uma continuidade da trilha do Jequitibá e Local Sagrado, cujo objetivo é dar opção ao visitante caso queira fazer uma trilha com circuito maior (BAHIA,2014).

Todas as trilhas citadas são realizadas mediante agendamento prévio no caso de mais de 5 visitantes, diretamente com um Pataxó responsável ou com a chefia do PHN do Monte Pascoal. Percebe-se que todas as trilhas possuem uma interação com a história e memória do lugar e sobre tudo com a natureza.

A realização de trilhas em Unidades de Conservação permite um intenso contato do visitante com os elementos ambientais, possibilitando múltiplos estímulos sensoriais e uma conscientização sobre a importância do meio ambiente, a partir da experiência prática e da reflexão. Essa forma de educação ambiental não formal é uma das que apresenta melhor relação entre custo e benefícios, sendo amplamente utilizada em áreas protegidas ao redor do mundo (FERREIRA, 2005).

As trilhas que existem no PHN do Monte Pascoal possibilitam esses benefícios aos visitantes e podem ser utilizadas e interpretadas de diferentes formas, tornando-se ótimas opções de recreação e lazer. Vale ressaltar que todas as trilhas do Parque são realizadas apenas durante o dia e não é autorizada a prática sem acompanhamento de um condutor que conheça bem a região.

Conclusão

Pôde-se notar que as trilhas em Unidades de Conservação são ótimos instrumentos de educação histórico/ambiental, aliando o Turismo à perspectivas que vão além dos valores econômicos, mas também culturais e ambientais. O PHN do Monte Pascoal é um atrativo turístico que proporciona aos seus visitantes singulares sensações e conhecimentos, porém necessita de algumas adequações para melhor atender quem faz o uso deste local.

Algumas trilhas são íngremes, e portanto passíveis de acidentes, visto que nenhuma dessas trilhas possui corrimão de apoio. Falta também algumas placas de sinalização turística e interpretativas, apesar de o local já possuir algumas, o número ainda é insuficiente. Durante todo o trajeto em qualquer trilha, não existe nenhum local para o abastecimento de água ao visitante, ou seja, o mesmo tem que levar água desde o início da trilha.

O Plano de Manejo do Parque é de 1978, muito antigo, e não passou por adequações em relação ao seu uso público. Isso impossibilita a chefia do PHN do Monte Pascoal de proporcionar maiores intervenções no local, visto que não pode-se esquecer que se trata de uma Unidade de Conservação amparada por legislação federal que deve ser seguida e respeitada.

Outro quesito que precisa melhorar é em relação ao *marketing*. As ofertas que existem na Unidade de Conservação não apresentam característica de produto ecoturístico formatado onde é parte integrante: atrativos, infraestrutura, serviços, promoção e sustentabilidade socioambiental (BAHIA, 2014). Durante a pesquisa não foi identificado agências de turismo emissivas divulgando e comercializando as ofertas do Parque, apenas timidamente em algumas agências receptoras da Costa das Baleias e na Costa do Descobrimento. Isso se deve a falta de procura massiva para visitar o local e também a falta de planejamento participativo entre o poder público, privado e a comunidade que vive no entorno do Parque.

É notável que o Parque possui grande potencial para o Turismo Pedagógico devido a sua importância histórico/ambiental e pode aliar o que é aprendido em sala de aula com a prática. Para que esse potencial seja desenvolvido com mais ênfase, o mesmo deve ser planejado para atender esse público e sobretudo deve ser melhor divulgado e comercializado nas cidades da região. Acredita-se que Turismo Pedagógico é uma boa alternativa para que o Parque receba visitantes durante todo o ano.

Pode-se concluir que o Turismo que acontece no PNH do Monte Pascoal contribui muito para a educação histórico/ambiental do visitante, mesmo com todos os empecilhos e falhas que podem e devem ser sanadas. A partir da visita é possível ampliar os conhecimentos e assimilar o que é visto na teoria com a prática sob uma ótica diferente.

Contudo, sabe-se que qualquer área natural que possui a intervenção humana através da atividade turística, se não for bem planejada e gerida pode trazer graves consequências para o local. A visitação deve sempre respeitar além da legislação vigente, os critérios técnicos estabelecidos pelo órgão que faz a gestão do Parque.

Referências:

BAHIA. **Diagnóstico sobre o turismo e uso público nas unidades de conservação federais do Extremo Sul da Bahia**; Conservation International do Brasil; Gaia Consultoria. 2014.

BRASIL. Lei Federal n 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF. Ministério do Meio Ambiente / MEC, 1999.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

_____. **Os sentidos do ambiental: a contribuição da hermenêutica à pedagogia da complexidade.** In: LEFF, Enrique.

FERREIRA, L.E.C. **Estudo de Viabilidade de Implantação no Núcleo Pedro de Toledo, Parque Estadual da Serra do Mar – SP.** Monografia (Graduação em Ciências Biológicas, habilitação em Gerenciamento Costeiro). Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Campus do Litoral Paulista. São Vicente, 2005, 74p.

MOESCH, Marutschka Martini. **A produção do saber turístico.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2002. 140 p.

_____. **Epistemologia social do turismo.** Tese(Doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004. 504 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Col. de Suely Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto e Romeo Gomes. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p.

OMT. **Guide for local authorities on developing sustainable tourism.** A Tourism and Environment Publication. Madrid: Organización Mundial del Turism. 1998. cap. 1, p.21.

RODRIGUES, H. C. L. **Relatório Técnico Parcial sobre Ecoturismo de Base Comunitária das Comunidades Indígenas no Entorno do Monte Pascoal.** Itamaraju: MMA / IESB, 2007.

RUSCHEINSKY, Aloísio (Org.). Educação Ambiental: abordagens múltiplas .Porto Alegre: Artmed, 2002.

VASCONCELLOS, J. M. de O. **Educação e Interpretação Ambiental em Unidades de Conservação.** Cadernos de Conservação, ano 3, n 4. Curitiba, PR. Fundação O Boticário de Proteção à Natureza. 2006. 86p.

SOBRE A “DESCOBERTA” DO PARAÍSO... CAMPOS LÉXICO-SEMÂNTICOS E REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIO-CULTURAIS DA COSTA DO DESCOBRIMENTO.

Gerson Assis dos Santos Junior (UNEB)⁸

Pedro Daniel dos Santos Souza (UFBA)⁹

Resumo

Estabelecendo um diálogo entre baianidade e literatura de cordel, analisaremos lexias que fazem parte dos microcampos do *descobrimento*, da *presença indígena* e do *paraíso*, no âmbito do macrocampo léxico-semântico das representações identitário-culturais da Costa do Descobrimento, presentes em cordéis de Antonio Reis. A partir do objetivo proposto, optamos por uma metodologia de cunho qualitativo, através da pesquisa documental e bibliográfica. Nossas reflexões teóricas partem dos conceitos de baianidade (MARIANO, 2009), da literatura de cordel (ZUMTHOR, 1993), das representações identitário-culturais (BHABHA, 1998; HALL, 2006; SILVA, 2000) e de campo léxico-semântico (GENOUVRIER e PEYTARD, 1974). Com vistas ao desenvolvimento das análises, utilizamos os dicionários de língua portuguesa (CEGALLA, 2005; HOUAISS, 2009) para localizar os significados dicionarizados das lexias, levando em conta que os cordéis são uma rica fonte de análise léxico-semântica por tratar de fatos de parte do território baiano, o que contribui por abarcar as representações sobre uma *ideia de Bahia*, através da leitura que o cordelista faz a respeito das singularidades deste Território de Identidade, elementos que são confirmados em trechos da *Carta de Caminha* (1500) e do *Tratado da Terra do Brasil* (1826). Como resultados, identificamos que o “microcampo do descobrimento” é constituído pelas lexias *Pero Vaz de Caminha*, *vinte e dois de abril*, *mil e quinhentos*, *Terra do Pau-Brasil* e ademais elementos que denotam a chegada e a “descoberta” do Brasil pelos portugueses; no “microcampo presença indígena”, temos lexias como *Tupã*, *cocar* e *Iara*, que retomam a ideia dos primeiros habitantes do Brasil e o momento em que houve troca de presentes, reflexo do primeiro embate cultural; já no chamado “microcampo do paraíso”, Antonio Reis traz lexias próprias da região que estamos inseridos, como *terra do céu de anil*, *paraíso*, *natureza*, *águas* etc., para designar a questão das belezas naturais percebidas nesse espaço.

Palavras-chave: Baianidade. Literatura de Cordel. Representações identitário-culturais. Costa do Descobrimento. Análise léxico-semântica.

⁸ Pós-graduando em Estudos Transdisciplinares em Cultura pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, *Campus XVIII*, Eunápolis, Bahia, Brasil. Graduado em Letras – Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). CV: <http://lattes.cnpq.br/5470750161594916>. E-mail: assis.gersonjunior@gmail.com.

⁹ Doutorando em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Instituto de Letras, Salvador, Bahia, Brasil. Mestre em Letras, Área de concentração Linguística Histórica, pela UFBA. Professor Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, *Campus XVIII*, Eunápolis, Bahia, Brasil, com experiência nas áreas de Linguística e Formação do Professor de Língua Portuguesa, História da Cultura Escrita e populações indígenas brasileiras. Membro dos Grupos de Pesquisa Programa para a História da Língua Portuguesa (PROHPOR) e em Memória, Espaço e Linguagem (GpMEL), onde desenvolve pesquisa nas áreas de Linguística Histórica e História da Cultura Escrita no Brasil. CV: <http://lattes.cnpq.br/1441088776736965>. E-mail: pdsouza@uneb.br.

Palavras iniciais

Para início de conversa, a *baianidade* é uma terminologia criada, recentemente, para designar o traço cultural que representa a identidade local de um povo, que traz marcas de um determinado tempo e espaço, de certa sociedade e de seus cidadãos, fundamentado no conjunto de características e particularidades identitário-culturais presentes nos Territórios de Identidade do Estado da Bahia. Essa “ideia” de Bahia pode ser identificada em diversos espaços artístico-culturais, como na música, em obras escritas ou fílmicas etc., sendo a literatura de cordel um dos múltiplos espaços que se apresentam como suporte para a inferência de elementos identitários.

Para efeito de apresentação, a *literatura de cordel* é um gênero literário, predominantemente, popular, tem a essência poética em seus textos, provando que o erudito e o popular não são excludentes, muito pelo contrário, são inclusivos, bem como podem e devem andar juntos. No entanto, a literatura de cordel também é dotada de regras de funcionamento próprias e que podem ser alteradas no momento em que o contexto interfere na realização textual (ZUMTHOR, 1993).

Por sua vez, o conhecimento *léxico-semântico* de uma dada língua constitui-se de incomensurável relevância por nos proporcionar a possibilidade de selecionarmos as palavras, adequadas ao contexto da mensagem, que gostaríamos de construir em dado momento sócio-histórico, afinal o léxico de uma língua recorta e configura a identidade cultural de um povo. Em outros termos, o léxico de uma língua é revelador da história e da memória cultural de certa comunidade. Considerando essa questão, o presente trabalho é uma proposta de estudos que pretende identificar e interpretar as *lexias*¹⁰ (palavras ou expressões), presentes em cordéis do escritor Antônio Domingos Pereira Reis¹¹, que se inscrevem nos microcampos do *descobrimento*, da *presença indígena* e do *paraíso*, no âmbito do macrocampo das representações identitário-culturais de *baianidade* da Costa do Descobrimento¹².

¹⁰ De acordo com o Dicionário de Linguística de Dubois *et alii* (1999), o termo “lexia” [...] é a unidade de comportamento léxico. Opõe-se a *morfema*, menor signo linguístico, e a *palavra*, unidade mínima construída. E, portanto, a unidade funcional significativa do discurso. A lexia simples pode ser uma palavra: *cão*, *mesa* [...]. A lexia composta pode conter várias palavras em via de integração ou integradas: *quebra-gelo*. A lexia complexa é uma sequência estereotipada: *a cavalo* [como em *bife a cavalo*]. Pottier propõe que a distinção tradicional das partes do discurso tome por unidade a lexia e não mais a palavra. Com efeito, o comportamento sintático de *máquina de costura*, desde que encoraja a classificar essas lexias nas categorias gramaticais respectivas, substantivo, conjunção (DUBOIS *et alii*, 1999, p. 361, grifos do autor).

¹¹ Antônio Domingos Pereira Reis, nascido em Canavieiras, Bahia, em junho de 1944, filho de Moisés Reis e Eunice Reis, veio para Porto Seguro, em 1949, com seu pai viúvo e seus irmãos, Ari e Aricê. Tinha, então, 5 anos de idade, quando, em 1954, seu pai resolveu mudar-se para a Fazenda São Domingos, onde hoje se situa o Bairro Moisés Reis, em Eunápolis. Atualmente, vive em Eunápolis, onde é engajado nas lides sociais, aproveitando os momentos de inspiração para fazer versos, poemas, cordéis. Biografia retirada do cordel “EUNÁPOLIS, 25 ANOS”, publicado pelo Departamento de Cultura, Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte da Prefeitura Municipal de Eunápolis, em homenagem aos 25 anos de emancipação da cidade.

¹² Criado em 2012, a partir do desmembramento do Território **Extremo Sul (07)**, o Território de Identidade **Costa do Descobrimento (27)**, no Estado da Bahia, é constituído por 8 municípios, compreendendo uma área de 12.132,92 km², com uma densidade demográfica de 228,78 hab./km². Segundo dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE), a população totalizava 347.236 habitantes, correspondendo a 2,47% da população estadual. Limita-se com os Territórios de Identidade: **Litoral Sul (05)**, **Médio Sudoeste da Bahia (08)**, **Extremo Sul (07)**, com o **Estado de Minas Gerais** e com o **Oceano Atlântico**, conforme dados oriundos do SIPAC (Sistema de

Nessa direção, com vistas ao desenvolvimento do presente estudo, pretendemos interpretar as lexias presentes nos cordéis e classificá-las em microcampos léxico-semânticos relativos ao descobrimento, à presença indígena e ao paraíso; analisar os microcampos léxico-semânticos que fazem parte das representações identitário-culturais de baianidade vinculadas ao Território de Identidade Costa do Descobrimento; e estabelecer possíveis relações entre essas lexias com a concepção de baianidade da Costa do Descobrimento, especificamente, presente nas cidades de Eunápolis e Porto Seguro. Propondo discutir a seguinte questão: quais as concepções de baianidade que estão presentes na literatura de cordel de Antônio Reis e que se relacionam com as representações identitário-culturais da Costa do Descobrimento, construindo assim uma “ideia” de Bahia?

Trata-se de um trabalho que se fundamenta e se insere em uma abordagem qualitativa e se caracteriza através do enquadre do estudo documental. Gil (2010) fala que a pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica, mas a diferença está, apenas, em relação à “natureza das fontes”. Assim, acaba por afirmar que a pesquisa de caráter documental é caracterizada pelo estudo de documentos que ainda não receberam nenhum tratamento científico – as fontes primárias – ou “que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2010, p. 66). Sendo assim, afirmamos, aqui, que o *corpus* deste trabalho é uma fonte primária, trazendo um teor de originalidade a este artigo.

Dando início à nossa discussão, realizamos uma breve reflexão com vistas a melhor entender e exemplificar os “tipos” de baianidade já existentes no Estado e como estes se correlacionam. Prosseguindo, nosso olhar se volta para a discussão e o entendimento sobre a literatura de cordel e as representações identitário-culturais. A partir dessas questões iniciais, estabelecemos uma etapa metodológica de exploração da documentação, que envolveu a utilização de três cordéis sob a forma impressa. Em seguida, fizemos a classificação e interpretação das lexias identificadas, focalizando os processos de significação e sua inserção em microcampos léxico-semânticos das representações identitário-culturais de baianidade. Vale destacar que esses microcampos foram definidos a partir da coleta das lexias no *corpus* e na, posterior, interpretação dessas palavras e/ou expressões presentes nos textos cordelísticos. Esclarecido o percurso de nossa discussão, passaremos a refletir sobre a ideia de Bahia que tem marcado os discursos e representações sobre esse espaço.

Baianidade, baianidades

Para tratar do termo baianidade, é preciso entender o surgimento deste e como se configura no Estado da Bahia. Há um discurso hegemônico de que o que se chama baianidade se relaciona com as representações presentes nos Territórios de Identidade Metropolitano de

Salvador¹³ e do Recôncavo¹⁴, o que, conseqüentemente, se (a)firmou como lócus de referência identitária para os baianos e brasileiros. Esse conceito surgiu para representar, frente aos ‘não-baianos’, a imagem da Bahia, dos baianos e suas especificidades, um tanto quanto pitoresca e diferenciada.

No entanto, as imagens veiculadas sobre a Bahia na mídia nacional, para vender o turismo, só reforça a ideia de homogeneidade do olhar sobre nossa cultura. Nesse sentido, percebemos que há dois elementos fortes e caracterizadores usados em propagandas para a veiculação e venda do turismo, como o acarajé, a baiana e as praias, por exemplo. Para Hall (2003, p. 47), “a alternativa não é apegar-se a modelos fechados, unitários e homogêneos de ‘pertencimento cultural’, mas abarcar os processos mais amplos [...] que estão transformando a cultura do mundo inteiro. [...] que é a trajetória de um povo moderno e de uma cultura moderna”.

É necessário entender, também, que essa visão única e totalizante dessa “cultura identitária baiana” acarreta a negação da presença de outra(s) baianidade(s) no Estado, ou seja, nega a tradição rural/sertaneja (presente nos territórios em que predominam o bioma Caatinga e o clima Semiárido) e nega a ideia da baianidade que se vincula à história do descobrimento do Brasil, que é investigada e problematizada neste trabalho. Nesse sentido, buscamos o discurso de afirmação da identidade da Costa do Descobrimento como possibilidade de inseri-la nas referências à ideia de Bahia, convencionalmente, conhecida como baianidade.

Nessa direção, percebemos que a baianidade presente em Salvador e no Recôncavo é, reconhecidamente, marcada por alguns termos, muitas vezes de forma estereotipada, como a “terra do axé” ou a “terra da felicidade”, que se refere à festa de carnaval e a personalidade alegre do baiano, “a terra mística” no que tange à religiosidade, por exemplo. Mas há outras formas de caracterizar a ideia de Bahia, no que diz respeito à linguagem, à mestiçagem, à personalidade, à sexualidade e aos emblemas (dança, música e músicos, bairros, pontos turísticos etc.). Tem-se a menção, por exemplo, à “boa terra”, remetendo-se à alimentação, à corporeidade, à religiosidade e ao turismo, questões tematizadas por Mariano (2009), ou seja, essa ideia de Bahia presente em Salvador é, fortemente, conhecida como a “Bahia de Todos os Santos”. Por isso, “ressalta-se a baianidade como uma resultante de padrões culturais vindos do ‘povo’ [baiano]” (SANTOS, 2005, p. 88).

¹³ O Território de Identidade **Metropolitano de Salvador (26)**, no Estado da Bahia, possui 10 municípios, numa área de 2.718,81 km², com densidade demográfica de 1.277,06 hab./km². Segundo dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE), a população totalizava 3.472,092 habitantes, correspondendo a 24,77% da população estadual. Limita-se com os Territórios: **Litoral Norte e Agreste Baiano (18)**, **Recôncavo (21)** e **Baixo Sul (06)**. Dados oriundos do SIPAC. Para mais informações, acessar: <http://patrimonio.ipac.ba.gov.br/territorio/metropolitano-de-salvador/>.

¹⁴ O Território de Identidade do **Recôncavo (21)**, no Estado da Bahia, insere-se no bioma Mata Atlântica, abrange 20 municípios, ocupa uma área de 5.250,51 km², com densidade demográfica de 110,39 hab./km². Limita-se com os Territórios de Identidade: **Portal do Sertão (19)**, **Litoral Norte e Agreste Baiano (18)**, **Baixo Sul (06)**, **Metropolitano de Salvador (26)**, **Piemonte do Paraguaçu (14)** e **Vale do Jequiriçá (09)**. Segundo dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE), a população regional totalizava 579.628 habitantes, correspondendo a 4,13% da população do Estado. Dados oriundos do SIPAC (Sistema de Informações do Patrimônio Cultural da Bahia). Para outras informações, ver: <http://patrimonio.ipac.ba.gov.br/territorio/reconcavo/>.

Há a baianidade nagô inscrita nesses Territórios de Identidade e que está relacionada à história e à memória de afro-descendência e remete-nos ao conjunto de características étnico-raciais da cultura afro-brasileira, que tem suas referências a partir dos traços culturais africanos advindos a datar da época da escravidão, uma vez que “a ideia é que todas essas características baianas provinham de uma herança africana, e, por consequência, eram eminentemente populares” (SANTOS, 2005, p. 88).

Para Brito (2006), o contexto sócio-econômico-político da Bahia e sua constituição histórica têm fomentado, desde o século XX, algumas reflexões acerca da construção identitária do perfil étnico-cultural da maioria da população baiana, que é negra, bem como o modo como tem sido representado para o imaginário nacional, embora seja possível notar a efetivação da identidade afro-brasileira, no imaginário popular, baseada em moldes estigmatizantes. Em contrapartida, os sujeitos, que se identificam com essa baianidade “negra”, buscam seu espaço com vistas a (a)firmar essa identidade no cenário e na tradição da cultura baiana, deixando à margem a ideia de subalternidade¹⁵. Pois, segundo Bhabha (1998), é justamente a relação com a tradição que possibilita às minorias buscarem espaço por uma identidade e, conseqüentemente, a darem autoridade aos seus discursos.

Essa resistência não é necessariamente um ato oposicional de intenção política, nem é a simples negação ou exclusão do “conteúdo” de outra cultura, como uma diferença já percebida. Ela é o efeito de uma ambivalência produzida no interior das regras de reconhecimento dos discursos dominantes, na medida em que estes articulam os signos da diferença cultural, conferindo-lhes novas implicações [...] (BHABHA, 1998, p. 161).

Uma vez que entendemos a língua comum a uma determinada sociedade, considerada como um sistema socializado e culturalmente determinado de representação de mundos e seus eventos, essa mesma língua também serve a seus falantes como uma das formas de registro de seus conhecimentos, de toda sua construção e resistências culturais, o que lhe possibilita seu espaço, suas manifestações e associações culturais presentes nas produções escritas e orais, enfim, o seu marco histórico e identitário, pois,

É precisamente essa vicissitude da ideia de cultura em sua enunciação colonial, cultura articulada no momento de sua rasura, que dá um não-sentido aos significados disciplinares da própria cultura – um não-senso colonial, entretanto, que produz estratégias de autoridade e resistência culturais poderosas, embora ambivalentes (BHABHA, 1998, p. 189-190).

¹⁵ O termo “subalternidade” trata-se, por um lado, de ocultar e silenciar os conflitos de resistência e, por outro, de legitimar a dominação de classes, além de “criar espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar para que, quando ele ou ela o faça, possa ser ouvido(a). [...] não se pode falar pelo subalterno, mas pode-se trabalhar “contra a subalternidade, criando espaços nos quais o subalterno possa se articular e, como consequência, possa também ser ouvido” (SPIVAK, 2010, p. 14).

Quanto à baianidade do sertão ou à “sertanidade” (VASCONCELOS, 2008), é possível que tenha sido estudada, há pouco tempo, através da obra “Fidalgos e Vaqueiros”, de Eurico Alves¹⁶, objetivando (a)firmar o discurso de sertanidade na inserção nas referências à ideia de Bahia. O escritor Eurico Alves traz em sua obra a visão acerca da vida no sertão (*ser-tão*) baiano, a relação com vida rural e simples no interior, com pessoas sertanejas, formando um conjunto de características identitárias que foi intitulado como a “civilização do pastoreio”.

Segundo Vasconcelos (2008), a sertanidade tem uma nuance mais caipira, dado o discurso de Eurico Alves que busca a verdade histórica, do Estado da Bahia e da macrorregião do Sertão, de seus vaqueiros e fidalgos, no mapa simbólico da Bahia e do Brasil. Ainda segundo a autora, busca o reconhecimento da história da civilização do pastoreio com vias a tirar do esquecimento a sertanidade, pretendendo romper com o injusto e infundado silenciamento contra a vida no sertão baiano. A interpretação conclusiva, que Vasconcelos (2008) tem da obra “Fidalgos e Vaqueiros”, aponta que Eurico Alves reivindica, com veemência, o esquecimento a que essa parte do Brasil foi rejeitada, buscando desaparecer com as diferenças de posições, criando, assim, uma imagem positiva da vida no campo e do pastoreio, o que, conseqüentemente, introduz a sertanidade às “ideias” de Bahia.

Para se construir a “ideia” de Bahia associada ao descobrimento, faz-se necessária a relação turismo-cultura em Porto Seguro. Afinal, a cidade de Porto Seguro chega a atrair, anualmente, dois milhões de turistas, tornando-se o segundo destino turístico do Estado da Bahia, segundo dados¹⁷ de 2015, da Secretaria de Cultura e Turismo de Porto Seguro. O turismo e as manifestações culturais em Porto Seguro estão, estreitamente, ligados à concepção indígena, da ideia do descobrimento e sua história. Os turistas têm a ideia de que Porto Seguro é a cidade “Terra-Mãe do Brasil”, lugar onde os visitantes têm a “noção” de que se pode fazer tudo, da visão estereotipada de que tem festa o ano inteiro, lugar do sexo fácil, da badalação etc., a representação literal do paraíso, além da programação noturna de seus distritos, Arraial D’Ajuda, Caraíva e Trancoso.

Feito esse levantamento, é pertinente salientar que a busca pela construção identitária da Costa do Descobrimento se fundamenta na análise dos cordéis de um escritor que vive na cidade de Eunápolis, Antônio Reis. Essa baianidade se caracteriza, antes, pela venda do turismo, buscando elementos na cultura indígena, da religiosidade, além dos elementos das belezas naturais para fortalecer e vender essa ideia de que, na Costa do Descobrimento, está o paraíso, a liberdade, a libertinagem, lugar onde se pode fazer de tudo de forma anônima e “sigilosa”.

¹⁶ O escritor baiano, Eurico Alves Boaventura, o Poeta das Itapoporocas, nasceu em 1909, na cidade de Feira de Santana, e faleceu aos 65 anos, em Salvador. Para maiores informações, acessar o endereço eletrônico: <http://www.unicamp.br/~boaventu/page21.htm>.

¹⁷ Dados disponibilizados pelo site do Governo do Estado da Bahia. Para ademais informações, acessar: <http://www.ba.gov.br/2015/01/123260.27/Porto-Seguro-atrai-turistas-e-registra-90-de-ocupacao-em-janeiro.html>.

Antes de passarmos a discutir, mais detidamente, essa ideia de Bahia vinculada à Costa do descobrimento e materializada nos textos de Antonio Reis, discutiremos questões relacionadas à literatura de cordel, bem como a sua importância como fonte de identidade para a cultura local. Para isso, traremos algumas considerações acerca da literatura de cordel discutida por Zumthor (1993), além da identidade cultural, fundamentada na discussão de Hall (2003; 2006), e da concepção sobre as representações identitárias, discutidas por Silva (2000).

Literatura de Cordel e representação identitária

Convém dizer que o cordel é um texto que emerge em grande parte da oralidade, essa seria a explicação mais lógica dessa transcrição do oral para o escrito, já que “quaisquer que sejam o conteúdo e a função do texto, somos assim, de todo o lado e de toda a maneira, remetidos à modalidade vocal-auditiva de sua comunicação” (ZUMTHOR, 1993, p. 41). É oportuno dizer também que os itens lexicais utilizados pelo autor para escrever e desenvolver seus textos são elementos que advêm da voz e da cultura identitária local, mas que estão implicados aos assuntos relativos à escrita, já que um “motivo refere à palavra, ao som ou ao efeito da voz, ao poder do verbo pronunciado, introduz-se e mantém-se no tecido textual” (ZUMTHOR, 1993, p. 212).

Haja vista que a escrita do cordel é um espaço em que se materializa a representação identitário-cultural. O cordelista, a partir dos fatos e das memórias nacionais, participa do processo de criação e afirmação da identidade¹⁸ de um povo e de seu lugar, porque constrói no presente, mas buscando referências no passado. Alude Hall (2006, p. 56) que “O discurso da cultura nacional não é, assim, tão moderno como aparenta ser. Ele constrói identidades que são colocadas, de modo ambíguo, entre o passado e o futuro. [...] As culturas nacionais são tentadas a restaurar as identidades passadas”.

Sendo assim, os estudos acerca da identidade cultural é um tema complexo e em evidência nos últimos anos e nas discussões dos estudos literários e culturais. Em relação a essa premissa, Hall (2006), o abordar a temática da identidade cultural, assegura que,

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isto está fragmentando as paisagens culturais e classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados (HALL, 2006, p. 09).

¹⁸ A ideia central acerca do termo identidade para este artigo é baseada nos estudos propostos por Silva (2000). Assim, “*identidade é simplesmente aquilo que se é: ‘sou brasileiro’, ‘sou negro’, ‘sou heterossexual’, ‘sou jovem’, ‘sou homem’*. A identidade assim concebida parece ser uma positividade (‘aquilo que sou’), uma característica independente, um ‘fato’ autônomo. Nessa perspectiva, *a identidade só tem como referência a si própria: ela é autocontida e autossuficiente*” (SILVA, 2000, p. 74, grifo nosso).

Ainda segundo Hall (2006, p. 50, grifo do autor), “Uma cultura nacional é um *discurso* – um modo de construir sentido que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos”, haja vista que as culturas nacionais são compostas, também, de símbolos e representações identitário-culturais. Seguindo essa ideia de “comunidade imaginada” discutida por Hall (2006), percebemos que

As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos *identificar*, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas (HALL, 2006, p. 51, grifo do autor).

No entanto, a partir dessas concepções, faz-se necessária a “invenção da tradição” que é estratégia discursiva responsável por “[...] inculcar certos valores e normas de comportamentos através da repetição, a qual, automaticamente, implica continuidade com um passado histórico adequado” (HALL, 2006, p. 54). Contudo, é através da invenção da tradição que podemos estudar e entender como se dá o processo das representações identitário-culturais. Afinal, “[...] é o que chamamos de ‘tradição’, cujo teste de fidelidade às origens, sua presença consciente diante de si mesma, sua ‘autenticidade’. [...] de moldar nossos imaginários, influenciar nossas ações, conferir significado às nossas vidas e dar sentido à nossa história” (HALL, 2003, p. 29).

Silva (2000) alerta para o entendimento de que a *representação*¹⁹ “não aloja a presença do ‘real’ ou do significado. A representação não é simplesmente um meio transparente de expressão de algum suposto referente” (SILVA, 2000, p. 91). Em vez disso, o autor ainda diz que a representação é um sistema de significação ou uma forma de atribuição de sentido, assim, “como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder. É aqui que a representação se liga à identidade. [...] É por meio da representação, assim compreendida, que a identidade adquire sentido” (SILVA, 2000, p. 91).

Por fim, Silva (2000) sugere que a identidade é uma criatura da linguagem e, por isso, no momento em que, interligamos essas discussões, percebemos que os escritores, ao nomearem as coisas, os seres e os objetos, os fizeram a contar dos fluxos culturais, históricos e sociais, assim, quando se estuda a língua, desde o seu uso a partir do contexto, podemos reconstruir e representar a sociedade através do léxico, isto é, é entender que o léxico é revelador de uma cultura, de suas identidades e memórias.

Esclarecidas as premissas de nosso diálogo, considerando o viés do presente trabalho, é pertinente salientar que os estudos sobre as representações identitárias e culturais foram e

¹⁹ O termo “representação” é usado sob a ótica de que “Representar significa, neste caso, dizer que: ‘essa é a identidade de’, ‘a identidade é isso’. [...] *Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade*” (SILVA, 2000, p. 91, grifo nosso).

são discussões necessárias para depreender que estas se materializam a partir dos cordéis. Sendo assim, passaremos a refletir, no próximo capítulo, sobre a ideia de Bahia que tem marcado os discursos e representações a começar pela interpretação das lexias presentes nos cordéis.

Representações identitário-culturais de baianidade da Costa do Descobrimento

Este capítulo está subdividido em duas partes, a primeira se refere à explicação, de forma sucinta, sobre a teoria do campo léxico-semântico. A segunda parte diz respeito à interpretação das lexias e, conseqüentemente, à metodologia utilizada e às análises dos cordéis. Insta salientar que, serão analisados três cordéis do escritor Antonio Reis, sendo eles: “Epitáfio”, “Eunápolis – 25 Anos (Bodas de Prata)” e “Nosso Bairro Moisés Reis”.

Antes, para isso, é necessário esclarecer do que se trata o estudo do campo léxico-semântico, como já mencionado, a fim de chegarmos à etapa metodológica de exploração da documentação, que está sob a forma impressa. Em seguida, focalizamos a classificação e interpretação das lexias identificadas, pensando sob a ótica dos processos de significação e sua inserção em microcampos léxico-semânticos das representações identitário-culturais relacionados à baianidade da Costa do Descobrimento. Vale ressaltar que, a partir da relação entre as escolhas lexicais, coletadas nos cordéis, e suas representações, pretendemos chegar à ideia de Bahia presente na Costa do Descobrimento.

Campo léxico-semântico

Nesta seção, nos apropriaremos da teoria proposta por Genouvrier e Peytard (1974) para distinguirmos, de forma acessível, a aproximação entre as terminologias campo lexical e campo semântico.

Assim, entendemos, de modo mais simples, que o campo lexical é o conjunto que compreende as lexias pertencentes à mesma área de conhecimento, as quais estão envolvidas em uma mesma zona de significação, isto é, “campo lexical é o conjunto das palavras que a língua agrupa ou inventa para designar os diferentes aspectos (ou os diferentes traços semânticos) de uma técnica, de um objeto, de uma noção: campo lexical do ‘automóvel’, da ‘aviação’, da ‘ideia de Deus’ etc.” (GENOUVRIER; PEYTARD, 1974, p. 318).

Em relação ao campo semântico, sabemos que está relacionado ao conjunto dos conceitos, significados e sentidos que uma lexia possui, ou seja, essas significações são escolhidas, determinadas, ou delimitadas a partir do contexto em que elas estão inseridas, já que, “para delimitar esses empregos, faz-se necessário o levantamento de todos os contextos imediatos que a palavra recebe num texto dado” (GENOUVRIER; PEYTARD, 1974, p. 318).

A partir da análise dos cordéis de Antônio Reis, que fazem parte dos *corpora* deste trabalho, estabelecemos grupos de lexias (pertencentes a um mesmo campo de interesse, de conhecimento, ou de significado), em microcampos, relativos ao campo léxico-semântico das representações identitário-culturais de baianidade da Costa do Descobrimento e transcrevemos as lexias e os fragmentos do cordel de acordo com a ordem em que aparecem nos textos. Sendo assim, a apresentação das análises se dará no seguinte formato: as lexias, coletadas no cordel, em maiúsculas e em negrito, seguidas de seu significado dicionarizado (com exceção das expressões populares ou lexias não dicionarizadas), utilizando, aqui, os dicionários de língua portuguesa Houaiss (2009) e Cegalla (2005); na sequência, consta o fragmento extraído do cordel, com a lexia em destaque (negritada), seguidos pelo título do texto, a estrofe (est.) e o verso (v.) em que se encontra a lexia. Posterior a esses elementos, constará uma breve análise interpretativa relacionada a cada microcampo, englobando todas as lexias que inserimos no respectivo microcampo. Apresentada a metodologia, partiremos, abaixo, para as análises.

Microcampo: Descobrimento

PERO VAZ DE CAMINHA – “fidalgo português; escrivão da frota de Pedro Álvares Cabral”.

VINTE E DOIS DE ABRIL – “dia em que a coroa portuguesa anunciou o marco do descobrimento do Brasil”.

MIL E QUINHENTOS – “ano da descoberta das terras brasileiras”.

“Depois daquela carta / Que **Pero Vaz de Caminha** / Mandou a D. Manoel, / Tudo aqui nesta terra / Virou um grande escarcéu. / Começou com um evento, / Num belo dia de sol / De **vinete e dois de abril**, / Do ano de **mil e quinhentos**” (*Epitáfio*, est. 1, v. 2, 8, 9).

FROTA DE NAVIOS – a lexia *frota* tem o significado de: “s.f. 1 conjunto de navios de guerra ou de navios cujo fim específico se designa (frota mercante, frota pesqueira etc.)” (HOUAISS, 2009). “s.f. 2 conjunto de veículos de transporte” (CEGALLA, 2005, p. 437). E *navio* de: “s.m. embarcação de grande porte (mercante ou de guerra)” (HOUAISS, 2009). “s.m. embarcação de grandes dimensões para transporte de passageiros ou carga” (CEGALLA, 2005, p. 604).

“De repente apareceu, / Uma **frota de navios**. / Ninguém ali entendia / O que estava acontecendo, / Ficamos na maior dúvida, / Sem saber o que pensar. [...]” (*Epitáfio*, est. 2, v. 2).

TERRA DO PAU-BRASIL – o verbete *pau-brasil* tem o significado dicionarizado de: “s.m. 1 árvore de até 30 m da família das leguminosas, [...], que outrora habitava o litoral brasileiro, do Rio Grande do Norte até o Rio de Janeiro, e hoje em dia é bastante rara [...]” (HOUAISS,

2009). Porém, o autor usa a expressão *terra do pau brasil* (lê-se: Terra do Pau-Brasil) para se referir a um dos primeiros nomes dados a cidade de Porto Seguro.

“E ficamos ‘mui’ amigos, / Desde os primeiros contatos, / Sem jamais imaginar, / Que era ali o começo, / Da desgraça de um povo, / Que até mil e quinhentos, / Depois do meio de abril, / Vivia livre e feliz, / Na **terra do pau brasil**” (*Epitáfio*, est. 6, v. 9).

CRUZ – “s.f. 12 adaga, obelisco” (HOUAISS, 2009). “s.f. 2 enfeite ou insígnia em forma de cruz” (CEGALLA, 2005, p. 258).

CRUZEIRO – “s.m. 10 viagem em navio de passageiros, compreendendo escala em diversos portos e com propósitos turísticos” (HOUAISS, 2009). “s.m. 3 viagem de navio de passageiros. 4 navegação feita para vários rumos (CEGALLA, 2005, p. 259).

“Logo depois que chegaram, / Fincaram em terra firme, / Aquela enorme **cruz**, / Simbolizando o **cruzeiro**, / Que pregaram um carpinteiro, / A quem chamavam Jesus. [...]” (*Epitáfio*, est. 7, v. 3, 4).

CARTA – “s.f. 1 mensagem, manuscrita ou impressa, a uma pessoa ou a uma organização, para comunicar-lhe algo” (HOUAISS, 2009). “s.f. 5 documento em que um governo ou uma entidade toma oficialmente importantes decisões de natureza política ou social” (CEGALLA, 2005, p. 174).

“E resolveram partir, / Na direção do Oriente, / Depois de mandar voltar, / Três naves a Portugal, / Com aquela **carta** fatídica, / Mandada a D. Manuel, / Escrita por Pero Vaz” (*Epitáfio*, est. 9, v. 5).

O “microcampo do descobrimento” é composto pelas lexias *Pero Vaz de Caminha*, *vinte e dois de abril*, *mil e quinhentos*, *frota de navios*, *Terra do Pau-Brasil*, *cruzeiro* e ademais elementos que denotam a chegada e, conseqüentemente, a descoberta, dos portugueses. Por conseguinte, essas são as marcas características que dão identidade à baianidade da Costa do Descobrimento, pois são “aspectos de nossas identidades que surgem de nosso ‘pertencimento’ a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais” (HALL, 2006, p. 8). Há um fragmento na *Carta de Caminha* que retoma essa ideia, “[...] a horas de véspera, houvemos vista de terra! Primeiramente dum grande monte, mui alto e redondo; e doutras serras mais baixas ao sul dele; e de terra chã, com grandes arvoredos: ao monte alto o capitão pôs nome – o Monte Pascoal e a terra – a Terra da Vera Cruz” (CAMINHA, 1963, p. 1). E, no *Tratado de Pero de Magalhães Gandavo*, “tornando a Pedro Álvares, seu descobridor, [...] mandou alçar uma cruz no mais alto lugar de uma árvore, onde foi arvorada com grande solenidade e bênção de sacerdotes que levava em sua companhia, dando à terra este nome de Santa Cruz” (GANDAVO, 2008, p. 92). Gandavo ainda corrobora “Tem três povoações, a principal é Porto Seguro, que está junto do porto onde os navios entram. [...] Pode haver nesta capitania duzentos e vinte vizinhos. Tem cinco engenhos de açúcar. Há nela um mosteiro de padres da Companhia de Jesus” (GANDAVO, 2008, p. 43).

TUPÃ – “s.m. na mitologia dos indígenas de língua tupi, o trovão, cultuado como divindade suprema” (HOUAISS, 2009). “s.m. (Bras.) na mitologia dos indígenas de língua tupi, o trovão, cultuado como divindade suprema. // Usa-se com inicial maiúscula” (CEGALLA, 2005, p. 849).

“[...] Seriam homens do céu, / Que **Tupã** mandou pra cá? / Ou seriam do inferno, / Que vieram pelo mar?” (*Epitáfio*, est. 2, v. 8).

COCAR – “s.m. 5 adorno de cabeça feito de penas com suporte trançado ou tecido para a cabeça, usado pelos indígenas” (HOUAISS, 2009). “s.m. enfeite de plumas usados pelos índios: *cocar do cacique*” (CEGALLA, 2005, p. 205).

“Ficaram uns poucos dias, / E trocamos uns presentes: / Papagaios, jabutis, / Arcos, flechas e **cocás**, / Frutos das matas e enfeites, / Mel de abelha e tracajás, / E recebemos em troca / Alguns retalhos de pano, / Espelho, faca, facão, / Machado, semente, sal, / E açúcar em torrão” (*Epitáfio*, est. 8, v. 4).

CARAMURU – “s.m. 4 *moreia*. 6 europeu” (HOUAISS, 2009). Diogo Álvares Correia, náufrago português que viveu entre os indígenas de língua tupinambá, recebeu o apelido *Caramuru* pela tribo, que significa “moreia”.

IARA – “s.f. 1 *mãe-d’água* (‘mito hídrico’)” (HOUAISS, 2009). “s.f. (Bras.) na mitologia indígena brasileira, ente fantástico, espécie de sereia de rios e lagos; mãe-d’água” (CEGALLA, 2005, p. 476).

“[...] Foi castigo de Tupã? / Ou foi de **Caramuru**? / Será que foi da **Iara**? / Ou foi de Capiguarú? / Só sei que da minha gente / Que habitava o sertão, / Não ficou nem a semente, / Salvo alguma nação, / Que vive muito distante / De tal civilização” (*Epitáfio*, est. 15, v. 15, 16).

No “microcampo presença indígena”, temos lexias como *Tupã*, *cocar*, *caramuru* e *Iara* que retomam, *a priori*, a ideia do descobrimento, dos primeiros habitantes do Brasil e, *a posteriori*, o momento em que houve a primeira troca de presentes (indumentárias e especiarias); o primeiro embate cultural. Para Hall (2006), a construção da identidade “nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o ‘interior’ e o ‘exterior’ – entre o mundo pessoal e o mundo público” (HALL, 2006, p. 11). Caminha (1963) descreve os índios em sua carta como “gente de tal inocência que, se nós entendêssemos a sua fala e eles a nossa, seriam logo cristãos, visto que não têm nem entendem crença alguma, segundo as aparências” (CAMINHA, 1963, p. 9).

Microcampo: Paraíso

TERRA DO CÉU DE ANIL – a lexia *céu* significa: “s.m. 1 espaço onde se localizam e se movem os astros” (HOUAISS, 2009). “s.m. 1 espaço limitado onde se movem os astros;

espaço sideral” (CEGALLA, 2005, p. 186). O verbete *anil* tem o significado dicionarizado de: “*adj.* 2g. / 2n. 2 diz-se de certa tonalidade de azul” (HOUAISS, 2009). “*sm.* 1 a cor azul” (CEGALLA, 2005, p. 66). Logo, a expressão *terra do céu de anil* sustenta e reforça a ideia da tonalidade (bela; estonteante) azul do céu.

“E a desgraça se instalou / Nas terras do pau brasil, / Ou como muitos chamavam, / ‘A **terra do céu de anil**’, / Maltrataram muita gente, / Que vivia aqui contente, / Sem jamais imaginar, / Que havia outro mundo, / No outro lado do mar, / E nesse mundo habitava / Gente boa e gente má, / E só essa gente má / Foi mandada para cá. [...]” (*Epitáfio*, est. 15, v. 4).

PARAÍSO – “*s.m.* 3 lugar em que reina a felicidade; céu. 4 qualquer lugar agradável e prazeroso; éden (HOUAISS, 2009). “*s.m.* 1 lugar das delícias onde, segundo a Bíblia, Deus colocou Adão e Eva” (CEGALLA, 2005, p. 567).

“No tempo que havia a mata / Em toda a região, / E só os bichos habitavam / Aquela imensidão / Parecia o **paraíso** / Pelas mãos de Deus criado / Como se fosse o Éden / De infinita beleza / Conforme nos foi contado” (*Eunápolis – 25 Anos*, est. 1, v. 5).

BELEZA ESPLENDOROSA – a lexia *beleza* significa: “*s.f.* 1 qualidade, propriedade, caráter ou virtude do que é belo; manifestação característica do belo” (HOUAISS, 2009). “*s.f.* 1 qualidade do que é belo; formosura. 6 paisagem muito bonita: *nossas belezas naturais*” (CEGALLA, 2005, p. 124). E o verbete *esplendoroso* tem o significado: “*adj.* 1 cheio de esplendor; resplandecente. 2 magnificante, maravilhoso, magnífico, suntuoso” (HOUAISS, 2009). “*adj.* 1 brilhante; fulgurante. 2 luxuoso; pomposo” (CEGALLA, 2005, p. 378).

“As árvores eram frondosas, / De troncos vastos e fortes, / Tinham copas espalhadas, / Cobrindo de Sul a Norte, / E reinavam altaneiras, / Como se fossem rainhas / Dominando a paisagem / De **beleza esplendorosa** / E de brisa bem fresquinha” (*Eunápolis – 25 Anos*, est. 2, v. 8).

JARDIM – “*s.m.* 1 terreno onde se cultivam flores e plantas ornamentais para lazer ou estudo” (HOUAISS, 2009). “*s.m.* pedaço de terreno em que há plantas ornamentais e flores” (CEGALLA, 2005, p. 519).

“Em qualquer das estações / Havia muita umidade / Aqui chovia bastante / Com tal regularidade, / Que se pensava que Deus, / Estava sempre a regar / Aquele **jardim** imenso, / Tão vasto e tão intenso / Que ele havia criado” (*Eunápolis – 25 Anos*, est. 3, v. 7).

NATUREZA – “*s.f.* 2 conjunto de elementos (mares, montanhas, árvores, animais etc.) do mundo natural” (HOUAISS, 2009). “*s.f.* 1 conjunto de todas as coisas criadas; o universo. 2 o ambiente em que o homem vive [...]” (CEGALLA, 2005, p. 604).

“De quando em quando floravam / As espécies de pau d’arco, / Dando um belo colorido, / Embelezando a floresta, / Como se a **Natureza** / Estava fazendo festa, / Com seu vestido de flores / Roxas, brancas e amarelas / Pra conquistar seus amores” (*Eunápolis – 25 Anos*, est. 4, v. 5).

FLORESTA – “s.f. 1 denso conjunto de árvores que cobrem vasta extensão de terra; mata” (HOUAISS, 2009). “s.f. 1 conjunto de árvores próximas umas das outras; mata” (CEGALLA, 2005, p. 426).

“Doutras vezes as baraúnas, / De folhas bem pequeninas, / Punham flores amarelinhas / Que se faziam notar, / Ao longo das cumeadas, / Nas várzeas e nas encostas, / E em toda a direção, / Matizando a **floresta**, / Com a cor do açafraão” (*Eunápolis – 25 Anos, est. 5, v. 8*).

ÁGUAS – “s.f. pl. 18 grandes extensões de água, como mares, lagos, rios etc. 19 as chuvas” (HOUAISS, 2009). *Água*: “s.f. 2 chuva. 5 designação para grandes extensões de água; mar” (CEGALLA, 2005, p. 42).

“Rios, riachos e regatos, / Existiam em abundância, / Mantidos pelas florestas / Que com a evaporação, / Contribuía com as nuvens, / Que lá do alto do céu, / Derramavam-se em chuvas, / Reabastecendo as **águas**, / Fertilizando o chão” (*Eunápolis – 25 Anos, est. 9, v. 8*).

No chamado “microcampo do paraíso”, Antonio Reis traz lexias próprias do contexto no qual estamos inseridos, como *terra do céu de anil, paraíso, paisagem, beleza esplendorosa, jardim, natureza e águas*, para designar a questão das belezas naturais em abundância. Gandavo (2008) corrobora dizendo que “É terra mui abastada de caça, e de peixes que matam no rio que está junto da povoação” (GANDAVO, 2008, p. 43) e que “esta Capitania de Porto Seguro chegaram certos índios do sertão. [...] E os mesmos índios diziam que daquelas havia muitas, e que esta serra era muito formosa e resplandecente (GANDAVO, 2008, p. 75). Essas palavras ainda reforçam a ideia de que, aqui, é o paraíso, ideia que está no imaginário dos brasileiros. Haja vista que quando “projetamos a ‘nós próprios’ nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os ‘parte de nós’, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural” (HALL, 2006, p. 11-12).

Considerações finais

O artigo “Sobre a ‘descoberta’ do paraíso... campos léxico-semânticos e representações identitário-culturais da Costa do Descobrimento” nos proporcionou visões diferenciadas acerca do termo baianidade, uma vez que ao longo das análises, percebemos que a “ideia” de Bahia tem caráter de pluralidade, já que as representações identitário-culturais subdivididas em microcampos léxico-semânticos e o discurso do escritor Antonio Reis possibilita perceber a ideia que retrata o descobrimento, outra que é, fortemente, marcada por palavras do campo da presença indígena, além do paraíso, mas que, juntas, compreendem a baianidade que se faz presente neste Território de Identidade.

Assim, estudar lexias e o campo léxico-semântico das representações identitário-culturais de baianidade da Costa do Descobrimento, através dos cordéis, nos faz pensar como funciona os aspectos de apropriação dos termos e de seus significados, encontrados seja de

forma dicionarizada, seja de forma contextual. Fazer isto a partir dos cordéis de Antonio Reis, analisados neste trabalho, é enveredar por parte do Território de Identidade Costa do Descobrimento, durante o período que retrata fatos do descobrimento do país, em Porto Seguro, e das belezas naturais do município de Eunápolis. No entanto, é “voltar no tempo” e, através das lexias, “visitar a época” em que o Brasil foi “descoberto”. É perceber quais lexias participam do processo de ressignificação de nossa identidade.

Portanto, se observarmos o espaço territorial como um todo, perceberemos que existe uma baianidade forte que representa elementos ligados ao descobrimento. A partir deste trabalho, tivemos também a visão de que o termo “baianidade” ainda está em construção, e que para ser consolidado, precisa ser estudado em todos os Territórios de Identidade do Estado da Bahia. É pertinente salientar que a baianidade da Costa do Descobrimento configura e apresenta características e representações locais e de seu povo, uma vez que assumimos “identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (HALL, 2006, p. 13).

Entretanto, apresentamos, aqui, alguns microcampos léxico-semânticos que representam uma das diversas “baianidades” presentes no território baiano. Sendo assim, podemos chegar à consideração de que as lexias analisadas são designativas do Território de Identidade Costa do Descobrimento, e que elas partem, em sua maioria, de estruturas linguísticas já existentes, dicionarizadas e em uso na nossa linguagem.

Nesse sentido, o processo de ressignificação ocorre de maneira gradual, pois observamos ainda que, ao analisar esses itens lexicais, percebemos que a literatura de cordel assume um papel significativo na reconstituição dos fatos relatados por Antonio Reis em seus cordéis, na medida em que o cordelista impõe seu olhar crítico e diferenciado em relação aos acontecimentos ocorridos em seu contexto. Isso foi confirmado ao confrontar com elementos de textos antigos que relatam a história do Brasil, como a Carta de Pedro Vaz de Caminha e o Tratado da Terra do Brasil, de Pero de Magalhães Gândavo.

Nessa concepção, Antonio Reis mobiliza lexias que evidenciam fatos em dado momento histórico, e é com base em sua escrita que chegamos à ideia da baianidade que está presente na Costa do Descobrimento. Percebemos que a ideia de Bahia é um reflexo social e cultural do povo baiano, pois,

Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo, que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora ‘narrativa do eu’ (HALL, 2006, p. 13).

Por fim, considera-se, então, que a literatura de cordel apresenta diversas lexias através dos espaços culturais, sociais e geográficos, visto que o léxico da língua portuguesa é revelador de nossa sociedade e que está em gradual processo de significação, uma vez que as

manifestações da linguagem proporcionam e revelam, a partir das palavras e do contexto, a representação da nossa cultura.

Referências

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRITO, Ires dos Anjos. *Batatinha*: representação da baianidade e da afro-descendência. In: II ENECULT – ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 2., v.1, 2006, Salvador, BA. Anais do II Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. Salvador: UFBA, 2008, p. 01-16. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecul2006/ires_brito.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2016.

CAMINHA, Pero Vaz de. *Carta a El Rei D. Manuel*. São Paulo: Dominus, 1963. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000292.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Dicionário escolar da língua portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

DUBOIS, Jean *et alii*. *Dicionário de Linguística*. Trad. Frederico Pessoa de Barros *et al*. São Paulo: Cultrix, 1999.

GANDAVO, Pero de Magalhães. *Tratado da Terra do Brasil: história da província Santa Cruz, a que vulgarmente chamamos Brasil*. Brasília: Senado Federal – Conselho Editorial, 2008. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/188899>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

GENOUVRIER, Emile; PEYTARD, Jean. *Linguística e ensino do português*. Trad. Rodolfo Ilari. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Trad. Adelaine La Guardia Resende, Ana Carolina Escosteguy, Cláudia Álavres, Francisco Rudiger, Sayonara Amaral. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa 3.0*. Versão monusuário 3.0 - Junho de 2009. Copyright © 2001. Instituto Antônio Houaiss. Produzido e distribuído por Editora Objetiva Ltda. Rio de Janeiro: Editora Objetiva Ltda., 2009.

MARIANO, Agnes. *A invenção da baianidade*. São Paulo: Annablume, 2009. Disponível em: <<https://agnesmariano.files.wordpress.com/2009/07/a-invencao-da-baianidade-trechos.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

SANTOS, Jocélio Teles dos. *O poder da cultura e a cultura no poder: a disputa simbólica da herança cultural negra no Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2005. 264 p. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/hqhrv/pdf/santos-9788523208950.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-101.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?*. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VASCONCELOS, Cláudia Pereira. *Ser-tão baiano: a baianidade e a sertanidade no jogo identitário da cultura baiana*. In: IV ENECULT – ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 4., v.1, 2008, Salvador, BA. Anais do IV Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. Salvador: UFBA, 2008, p. 01-16. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/enecult2008/14139.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz: a “literatura” medieval*. Trad. Amalio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

FORMAÇÃO DOCENTE E ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO

Jaqueline Conceição
Marlos Candido Souza Rezende

Resumo: Este trabalho apresenta algumas considerações sobre a experiência decorrente da prática de estágio IV, do curso de Licenciatura em História oferecido pelo Departamento de Ciências Humanas e Tecnológicas da Universidade do Estado da Bahia, na cidade de Eunápolis. No decorrer oito horas, realizamos o estágio voltado para espaços não escolares, num grupo de jovens da Pastoral da Juventude, na Paróquia Nossa Senhora Aparecida, em Eunápolis Ba, com o tema *Racismo: cara a cara*. O projeto aprofundou a discussão sobre racismo na cidade de Eunápolis, já realizada em outros componentes curriculares do curso. A experiência possibilitou uma reflexão sobre o tema e a importância dos processos educacionais para conscientização da sociedade acerca das relações raciais. No decorrer da oficina promovemos um debate conceitual sobre a temática, apresentamos as formas de manifestação do racismo na sociedade brasileira, a importância dos movimentos sociais e da legislação antirracista no combate as desigualdades raciais, e finalizamos com análise das relações raciais na cidade, a partir da exibição do documentário *Racismo: cara a cara*, produzido pelos discentes que ministraram a oficina.

Palavras-chave: Racismo. Relações raciais. Conscientização. Estágio. Formação docente.

Este trabalho é resultado de uma experiência ocorrida no componente de Estágio IV do curso de Licenciatura em História, oferecido pelo Departamento de Ciências Humanas e Tecnológicas da Universidade do Estado da Bahia, na cidade de Eunápolis. A experiência possibilitou refletir sobre qual a função do estágio na formação dos graduandos de licenciatura em história, tendo em vista a responsabilidade social do profissional docente e de seu envolvimento na exposição e crítica das contradições que definem as relações sociais em nosso país.

Essa reflexão sobre a função do estágio na formação acadêmica do graduando de Licenciatura em História foi discutido em momentos anteriores (2014-2015). Nas experiências de estágio voltado para o espaço escolar, destacamos a complexidade das relações escolares, as questões específicas da escola e os desafios para o ensino de história na sociedade contemporânea, sobretudo no que se refere à formação do cidadão crítico e comprometido com a ética. O aprofundamento destas questões foi resultante um amplo processo de reflexão sobre a prática da docência, a luz de campos conceituais que nortearam a compreensão da temática, das atividades práticas e dos diálogos decorrentes de tal prática.

A história não existe fora da realidade humana, porque ela se constitui dos feitos realizados pelos sujeitos humanos, (RUSEN, 2010). Aí está o sentido e o pressuposto de que a história é resultado da existência humana, e de que todo sujeito é histórico e dotado consciência histórica. O processo formativo fez-nos atentar para o fato de que, tão importante

quanto reconhecer e incorporar a consciência histórica dos indivíduos na construção do conhecimento é primordial ao professor refletir sobre as condições materiais sobre as quais essa consciência histórica é forjada, e sobre as lutas que definem o lugar de cada sujeito na sociedade, naturalizando as desigualdades econômicas, raciais, de gênero, culturais, etc.

Nesse sentido, as palavras reflexão e comprometimento social foram tomadas como definidoras do exercício da docência, uma vez que revelam a necessidade do preparo intelectual e do engajamento na sociedade, a ponto de perceber as contradições e refletir continuamente sobre essas problemáticas.

Nestes termos, o estágio IV que é voltado para os espaços não escolares aprofundou ainda mais um debate já pautado, concretizando-se como uma rica experiência da formação docente e de reflexão sobre a cidade de Eunápolis, constituindo-se também um espaço de denúncia das relações raciais e seus desdobramentos em nosso país.

Com o objetivo de compreender como as relações raciais são forjadas em nossa sociedade, e tomando como referência a realidade eunapolitana, realizamos estudo de campo na cidade no intuito de identificar em que medida as práticas sociais no município são estruturadas em torno de relações racistas. A pesquisa foi orientada por uma ação interdisciplinar entre as componentes curriculares de Bahia e Laboratório de Cultura Afro-brasileira. Os resultados apontaram que o racismo permeia nossas relações, manifestando-se, por exemplo, nos discursos dos indivíduos, esses, com forte caráter dissimulado. Diante de tal situação, percebemos a necessidade de levar o debate sobre o racismo para os diversos ambientes do município. A oficina do estágio voltado para os espaços não escolares propiciou ampliar essa discussão, aproximando-nos de práticas sociais efetivas para transformação social.

A oficina foi aplicada no Grupo *Jovens Guerreiros de Cristo*, da Pastoral da Juventude do Bairro Moisés Reis, na cidade Eunápolis, entre os dias 14 e 15 de maio de 2016, para um público com faixa etária entre 12 e 22 anos. Escolhemos a Pastoral da Juventude para aplicar a oficina uma vez que ela se destaca na Igreja Católica como um grupo historicamente engajado em pautas sociais, de defesa da democracia e dos direitos dos grupos minoritários. No espaço de oito horas de execução da oficina intitulada *Racismo; cara a cara*, construímos um debate horizontal pautando a crítica ao racismo e as estruturas que regulam a desigualdade racial em nossa história, assim como a defesa por um país democratamente fundado nos princípios da igualdade, nas três vertentes apresentadas por Flavia Piovesan,

a igualdade formal, reduzida à fórmula “todos são iguais perante a lei” (que, ao seu tempo, foi crucial para abolição de privilégios); b) a igualdade material, correspondente ao ideal de justiça social e distributiva (igualdade orientada pelo critério sócio-econômico); e c) a igualdade material, correspondente ao ideal de justiça enquanto reconhecimento de identidades (igualdade orientada pelos critérios gênero, orientação sexual, idade, raça, etnia e demais critérios) (PIOVESAN, 2007, p. 38).

Compreendendo os direitos humanos enquanto uma luta pela dignidade humana, indivisível e universal, defensora dos princípios de igualdade, é fundamental, haja vista a predominância da desigualdade racial, empreender medidas de combate ao racismo, para assegurar a defesa e o amplo direito de todos os grupos sociais, em sua pluralidade e diversidade. Nesse sentido, o processo educativo é o veículo mais profícuo para proporcionar uma consciência crítica sobre as relações sociais. Ressaltamos ainda, a importância das ações afirmativas, enquanto processo educativo que visa à transformação da sociedade e o combate ao racismo, utilizando das armas corretas.

Nosso objetivo propôs evidenciar a importância e promover um debate qualitativo sobre questões étnico-raciais, sobretudo no município de Eunápolis, apontando questões históricas que consolidaram a desigualdade racial no Brasil, a afirmação de identidades, destacando a importância de ações afirmativas, seja de caráter público ou de outras iniciativas, direcionada a parcelas da população que tiveram direitos negados ao longo da história. Tendo em vista a predisposição do grupo em discutir a temática e seu engajamento nas problemáticas locais, o ambiente tornou-se propício para compartilhar experiências e construir saberes entre o espaço institucional de ensino e a sociedade civil organizada.

Conforme aponta Paulo Freire (FREIRE, 1967.), os processos educativos assumem lugar de destaque na formação crítica dos indivíduos. Nesse sentido, é no processo de lucidez e reflexão sobre a realidade que nos tornamos sujeitos históricos atuantes, autônomos e conscientes das relações socialmente estabelecidas. Na efetivação da participação do ser humano nos processos decisivos e nas transformações históricas, a educação deve operar como um processo de aprendizagem crítica e reflexiva, atuando como elemento decisivo para autonomia do indivíduo, enquanto agente de transformação social. Na perspectiva do intelectual, é fundamental ao ser humano correlacionar-se com o mundo de forma atuante, uma vez que ele não apenas vive ou sente o tempo, ele existe e incorpora o tempo histórico.

Ao trabalhar a questão racial na oficina, nosso objetivo foi fomentar o processo de conscientização dos indivíduos e de enraizamento destes com a sociedade que vivem, de modo que pudessem questionar as hierarquias socialmente impostas de forma crítica e comprometidas com a mudança, em prol de uma sociedade de direitos para todos, como bem destacou Paulo Freire.

Nesse sentido, dialogamos com Jörn Rusen, historiador alemão, quando sinaliza para a importância da reflexão histórica para as experiências práticas da vida humana (RÜSEN, 2010). O teórico elenca a essencialidade do retorno do humanismo na história, fundamentado na tese de que a nossa consciência histórica deve nos conduzir a práticas mais humanas, no sentido do fomento a alteridade, a reflexão e capacidade de crítica, a fim de que esse processo de conscientização histórica contribua para construir narrativas sobre o passado e sobre o presente, direcionando nossa orientação temporal, uma vez que, a capacidade de crítica que

cada sujeito tem sobre determinado matéria, está relacionado com sua capacidade de refletir historicamente sobre os fatos.

Nesse sentido, a compreensão sobre as desigualdades das relações raciais enquanto elemento marcadamente histórico da sociedade brasileira, torna-se fundamental à medida que pode lançar luz sobre as contradições sociais, políticas e culturais que vivemos no Brasil atual, com ampla incidência na cidade de Eunápolis. A historiadora Wlamyra Albuquerque nos ajuda compreender essas contradições, quando analisa o processo de racialização da população negra, ocorridas no final do século XIX e início do século XX, estabelecendo conexões entre a extinção do sistema escravista e a origem da questão racial no Brasil. De acordo com a autora, houve no pós abolição, um processo de racialização que apesar de essencialmente velado, foi fundamental para o estabelecimento de critérios diferenciados de cidadania e para construção de lugares qualitativamente distintos entre negros e brancos (ALBUQUERQUE, 2012).

No Brasil contemporâneo é evidente o impacto das hierárquicas relações raciais na sociedade. Nas dimensões do trabalho, da justiça, do acesso à cultura e educação, aos bens de consumo, a moradia, etc. existe uma larga desvantagem entre a população negra e a branca. Uma das principais marcas do racismo na sociedade brasileira, no entanto, é perceptível no violento convívio do povo negro com a polícia e o alarmante número de homicídios que vitimam essa população, sobretudo jovem, nas periferias das capitais e no interior do país, conforme aponta Soares (SOARES, 2007). O quadro de violência, com claro recorte racial e de idade que vivemos já há muito tempo, evidenciam a existência de um genocídio contra a população negra, vítima das dinâmicas criminais existentes num país desigual, comandando por grupos privilegiados.

Não obstante, a cidade de Eunápolis contribui com números absurdos para compor o mapa do genocídio negro em nosso país. No *ranking* das cidades mais violentas do estado da Bahia, e uma das piores do país para a juventude viver, o número de jovens negros vítimas da criminalidade chega a ser quatro vezes maior que o de jovens brancos. Essa realidade evidencia a importância de debates com a temática racial no município, visando não só a denúncia sobre a situação, mas o envolvimento da comunidade local no combate a violência e ao genocídio do povo negro.

É neste caótico cenário vivido pela população negra, que os movimentos sociais vêm agindo, em busca de uma equiparação das relações sociais e de uma sociedade que realmente assegure direitos irrestritos para todos os indivíduos. Nesse sentido, Domingues destaca a atuação do Movimento Negro, na superação da desigualdade racial, na inclusão social do negro na sociedade brasileira e na superação do racismo (DOMINGUES, 2010).

Metodologia

A oficina foi realizada em dois dias, com uma média de 4 horas de execução dos trabalhos, em cada encontro. Levando em consideração o calendário de reunião do grupo, realizamos os encontros no final de semana, sábado no período da noite e domingo pela tarde, tendo em vista que no processo de diálogo entre a academia e comunidade, somos nós que devemos nos adaptar as rotinas externas.

No primeiro dia, após o coordenador do grupo realizar a oração inicial, os estagiários se apresentaram, expondo em seguida os objetivos e a justificativa do projeto. Destacamos que o projeto era o aprofundamento de discussões sobre o racismo, já realizadas em outros momentos de nossa formação acadêmica. Em função do avanço arbitrário de grupos conservadores na atual conjuntura política, que se traduziam em ações cotidianas de violência contra a democracia e os direitos dos grupos historicamente marginalizados, somado ao fato de que o município de Eunápolis apresentar um índice alarmante de mortes de jovens negros, optou-se por trabalhar a temática.

Através de uma dinâmica todos os participantes se apresentaram, relatando nome, idade, cor/etnia, e as expectativas para o estágio. A partir da apresentação, iniciamos uma discussão sobre identidade, atentando para os conflitos inerentes a afirmação do povo negro, das disputas em torno identidade e de sua importância na defesa e conquista de direitos, principalmente para população negra. Em seguida, fizemos a exposição de alguns termos e conceitos sobre as relações raciais, utilizando imagens que pudessem definir no cotidiano dos participantes, o que era raça, preconceito, racismo e discriminação. Esse momento foi bastante produtivo, pois inseriu grande número de participantes na discussão.

Após um lanche, iniciamos o segundo momento da oficina, com a apresentação de dois vídeos. O objetivo era demonstrar como socialmente somos condicionados a padrões estéticos, negando a diversidade humana, a partir de critérios hierárquicos fundamentados no fenótipo de cada ser humano. Exploramos ainda o poema *Tire racismo de seu vocabulário*, com o objetivo de demonstrar que o racismo estrutura as relações sociais no Brasil, influenciando até mesmo no nosso vocabulário, após a discussão finalizamos o primeiro encontro.

No segundo dia da oficina, recapitulamos a discussão que encerrou o primeiro encontro, para em seguida, fazer uma breve exposição sobre a trajetória no Movimento Negro, e sua importância na luta pela igualdade racial. Essa exposição foi realizada por um militante do Movimento Negro Universitário, residente na cidade de Eunápolis. Em seguida, aprofundando a temática do racismo, dividimos os participantes em dois grupos, para que eles analisassem alguns casos de racismo, acontecidos no Brasil. Cada grupo identificou um ato de discriminação racial, quais medidas punitivas que caberiam para cada situação, e quais as consequências do racismo na vida dos que vivenciam essa experiência e dos que praticaram. Após um momento profícuo de discussão, apresentamos as ações de combate ao racismo, tanto as medidas punitivas quanto as ações de afirmação social, ressaltando a importância dos movimentos sociais na luta pela igualdade racial.

No último momento da oficina, exibimos o curta metragem *Racismo: cara a cara*, produzido pelos discentes na cidade de Eunápolis. Após o vídeo, ampliamos o debate sobre racismo na comunidade local, evidenciando como as relações sociais, econômicas e culturais no município, são marcadas pela desigualdade racial. Os jovens destacaram a importância da discussão para superação do racismo no município, dos processos educativos como veículos de conscientização e do quanto a atuação dos movimentos sociais era importante na superação das desigualdades raciais, em todas as dimensões. Finalizamos agradecendo o acolhimento e a participação no debate. O coordenador realizou a oração final, em seguida todos os participantes registraram de forma textual suas impressões sobre a oficina.

Resultados

Para mim foi um experiência de sabedoria. Como professor de Capoeira, eu precisava de algo para poder dizer aos alunos da academia, pois a capoeira também é negra.

Esse foi um dos registros dos participantes sobre a oficina. “A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo” (FREIRE, 1967, p. 43). A dinamização do mundo, quando ocorre pelo viés crítico educativo corrobora para formação de uma sociedade democrática e igualitária. É no processo de conscientização sobre o mundo, ou seja, na ampliação de nossa capacidade de compreender o mundo e as suas contradições que nossa interação com a realidade histórica se torna mais ativa e socialmente comprometida com a mudança.

A partir de Paulo Freire, podemos ter uma dimensão da contribuição da oficina *Racismo: cara a cara*, para alguns dos indivíduos que participaram, e que partir de então poderão contribuir em outros ambientes para o debate sobre as relações raciais no nosso país e na cidade de Eunápolis. Através da discussão sobre relações raciais existentes no Brasil e da afirmação dos direitos da população negra, acreditamos ter contribuimos para fomentar o processo de reflexão sobre a realidade, promovendo o enraizamento entre individuo e sociedade.

A aplicação da oficina em espaços não escolares propiciou viver outro lado do exercício da docência, evidenciando nosso papel enquanto agentes de transformação social. Iluminados teoricamente por Paulo Freire, identificamos nas considerações sobre a experiência de estágio realizado pelos participantes, que a temática permitiu refletir sobre as relações de poder sobre o qual nosso país está estruturado e de que forma isso pode ser identificado na comunidade local, ocorrendo de fato o processo de conscientização dos indivíduos através de uma leitura crítica da realidade histórica.

Colocar em debate as relações sociais em nossa sociedade é fundamental em nosso processo de tomada de consciência e transformação social. Essa percepção pode ser verificada no trecho do depoimento de um dos participantes: “Foi muito enriquecedor, pois momentos de debates como esse faz com que as pessoas se conscientizem de que é necessário mudar as opiniões para que possamos construir uma sociedade melhor”.

Em outro registro, um participante ressaltou ainda que a troca de experiências acrescentou conhecimento para suas vidas, abrindo os olhos para enxergar o outro lado da história. A percepção sobre as contradições sociais e sobre as relações de poder historicamente construídas foram os principais debates da oficina. O objetivo, longe de querer acirrar os antagonismos sociais, buscou refletir sobre o acesso aos direitos sociais e políticos, que em nossa história foi negado à população negra, ora como política de estado, ora através de mecanismos dissimulados que de forma violenta restringem o acesso do povo negro aos direitos.

Ao destacar que existem “lados na história” e que é necessário enxergá-los, acreditamos ter avançado na crítica a desigualdade racial, nas relações entre oprimido e opressor tão presentes na história de nosso país, e na conscientização dos indivíduos enquanto sujeitos históricos, capazes de interferir em sua comunidade pautando a defesa pela democracia e pela igualdade de direitos para todos.

Reflexões Finais

As experiências compartilhadas na oficina concretizaram a prática colaborativa dos processos de ensino e de formação docente. A temática voltada para as questões raciais na sociedade local, e a interação com a comunidade propiciou um momento singular de nossa formação, caracterizando-se também como uma contrapartida nossa (universitários), para com a população eunapolitana.

Saber que contribuímos para discutir nossas contradições, mobilizando jovens e fomentando o processo de conscientização e interação com o mundo, como bem destaca Paulo Freire, através do diálogo e da troca de experiências, potencializou nossa formação enquanto professor e nos sensibilizou para o comprometimento com a sociedade em que vivemos, além de ter contribuído para evidenciar a importância do estágio na formação docente.

A lógica meritocrática, típica de uma sociedade excludente que atribui papéis diferenciados para os indivíduos, norteia o imaginário social através da projeção do discurso da igualdade de direitos políticos e sociais, pautando-se ainda na ideia de democracia racial do século passado. As implicações mais fortes desse projeto refletem na garantia de privilégios dos grupos hegemônicos, historicamente alocados nos postos de poder do país.

Com a prerrogativa de que numa sociedade democrática os mecanismos de superação, sobretudo da pobreza, são igualitários, a sociedade mascara a desigualdade racial. No entanto, nas dimensões econômicas, sociais, políticas, etc. As relações racializadas são preponderantes

e definem muito bem o lugar que negros e brancos ocupam. Através da oficina, evidenciamos como nossa sociedade está estruturada em torno da racialização, que sob a marca da dissimulação sustentam os sistemas de dominação econômica e cultural de alguns grupos.

“Devemos sim tomar uma atitude perante isso [...]”, pois, o racismo “[...] ainda existe, mas a sociedade se finge de cega e não percebe”. Nesse registro de um dos participantes da oficina, evidenciou-se a importância do indivíduo efetivamente participar dos processos de transformação social, através de uma efetiva interação com o mundo que vive. Como aponta Paulo Freire, é através da tomada de consciência sobre nossa realidade, resultante da reflexão crítica sobre ela que nos tornamos indivíduos autônomos e socialmente comprometidos. Nesse sentido, a oficina de Estágio contribuiu para fomentar a crítica sobre a realidade, a partir de um olhar histórico que buscou apontar as nossas contradições, visando a defesa de uma sociedade que valorize a diferentes formas de expressão humana e a superação da desigualdade racial.

Referências

GOMES, Nilma Lino. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: Educação Anti-racista: Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, 2005, p.39 – 62.

SOARES, S. Educação: um escudo contra o homicídio? Brasília, ago. 2007. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/tds/td_1298.pdf>. Acesso em: 05 Mai. 2016.

ALBUQUERQUE, Wlamira R. de. O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. (319 p.).

FREIRE, Paulo. A sociedade brasileira em transição. 1967. Disponível em: <http://guri.upf.br/downloads/estudosPauloFreire.pdf> Acesso em 20 Abr. 2016.

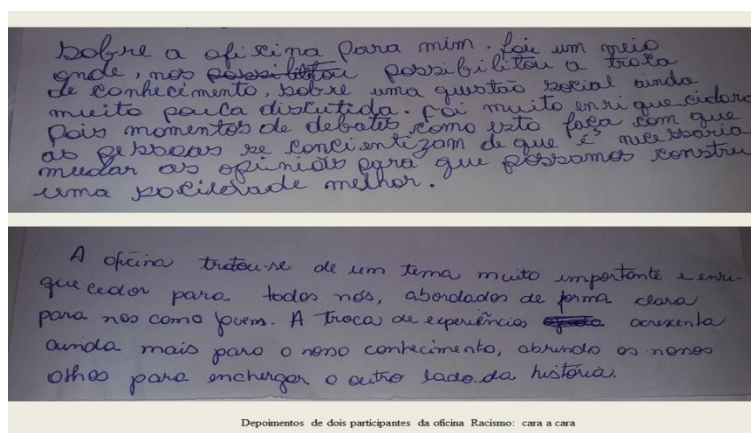
GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. RACISMO E ANTI-RACISMO NO BRASIL. IN: Revista Novos Estudos - CEBRAP, nº 43, 1995, pp. 28.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2006.

PIOVESAN, Flavia. Ações Afirmativas sob a Perspectiva dos Direitos Humanos. In. Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas. Organização: Sales Augusto dos Santos. Edição Eletrônica. Brasília, 2007. p. 38.

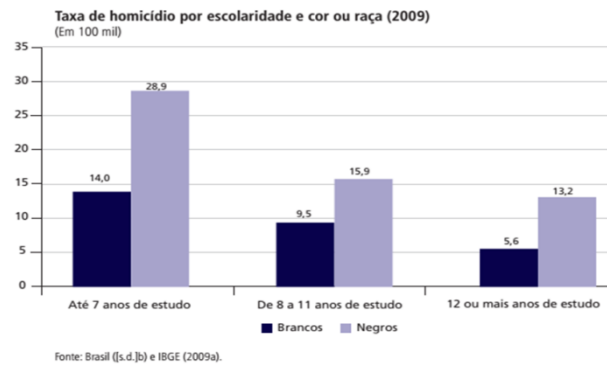
RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico/O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. IN: **Jörn Rusen e o ensino de História**. Organizadores: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. Curitiba: Ed UFPR, 2010, p. 51 - 77.

Anexos

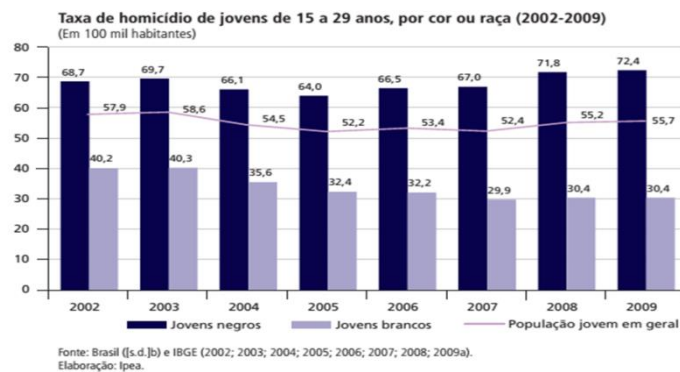


Arquivo Pessoal

Indicadores da desigualdade racial



Indicadores da desigualdade racial



Tire o racismo do seu vocabulário

A coisa não tá preta.
O mercado não é negro.
O serviço mal feito não é serviço de preto.
Amanhã não é dia de branco.
Denegrir não é legal.
Inveja branca não é do bem.
Não sou tuas nega não é engraçado.
Racismo não é piada.
Retire-o de seu vocabulário e aprenda a ter empatia!

Juliane Rodrigues

O PERCURSO DA POESIA VISUAL NA OBRA DE LAURA CASTRO: FIO CONDUTOR

Lara Torres Tavares Castello²⁰

Paula Santos Oliveira²¹

Raffaella Oliveira de Souza²²

Thaynar de Jesus Silva²³

Valéria Miranda Santos²⁴

Prof. Msc. Marcio Ramos Junqueira²⁵

Prof^a. Dr^a. Vanusa Mascarenhas Santos²⁶

RESUMO: Este artigo apresenta uma análise documental da obra “Fio condutor” de Laura Castro, cujo, à interpretação se faz com o uso da semiótica, através da Poesia visual e a materialização desta na obra. Entende-se que “A imagem é um modo da presença que tende a suprir o contato direto e a manter, juntas, a realidade do objeto em si e a sua existência em nós. [...] relação entre nós e essa aparência”. (BOSI, Alfredo 2000, p. 19), Assim, percebemos que a visualidade e a poesia se completam por meio da singularidade, em especial na obra de Castro quando a autora utiliza como recurso as técnicas de montagem do livro como direcionamento de leitura e interpretação.

Palavras Chaves: Poesia. Visualidade. Semiótica. Materialização.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo fazer uma incursão pela obra poética de Laura Castro, mais precisamente por seu livro “Fio Condutor”, procurando nele indícios da poesia visual e os aspectos para elaboração da obra já que está intimamente ligada com a interpretação. Conforme aborda Philadelpho Menezes (1991, p. 110): “[...] a ‘poesia visual’ não é uma poesia exclusivamente da imagem visual. É uma combinação de signos verbais e visuais”. Neste aspecto, a linguagem merece atenção, visto que é por meio dela e, mais especificamente, por meio da palavra e do ícone²⁷ que se tem conseguido estabelecer relações da materialização da poesia com o sentido desta.

Por ser um estudo poético trata-se de uma Pesquisa de caráter documental embasado nos teóricos: Alfredo Bosi (2000) que nos ajudou os aspectos da imagem, dos signos, da singularidade; enquanto Gonzalo Aguilar (2005) aborda a história da poesia concreta, cujo nos permite maior interpretação sobre o que é a poesia concreta; já Philadelpho Menezes (1991)

²⁰ Graduanda do III semestre, do curso de Letras, da UNEB, *campus* XVIII, Eunápolis- BA

²¹ Graduanda do III semestre, do curso de Letras, da UNEB, *campus* XVIII, Eunápolis- BA

²² Graduanda do III semestre, do curso de Letras, da UNEB, *campus* XVIII, Eunápolis- BA

²³ Graduanda do III semestre, do curso de Letras, da UNEB, *campus* XVIII, Eunápolis- BA

²⁴ Graduanda do III semestre, do curso de Letras, da UNEB, *campus* XVIII, Eunápolis- BA

²⁵ Professor orientador do curso de Letras, da UNEB, *campus* XVIII, Eunápolis-BA

²⁶ Professora da disciplina Seminário Interdisciplinar de Pesquisa III

²⁷ Signo que apresenta uma relação de semelhança ou analogia com o objeto que representa (p.ex. O desenho de uma faca e o garfo cruzados que indicam a proximidade de um restaurante).

vai abordar a história da poesia visual e seus elementos. As três obras serviram de inspiração para compreensão da ²⁸semiótica presente na poesia de Laura Castro. Por essa via, como se materializa a poesia visual na obra contemporânea “Fio condutor” de Castro? Assim, fizemos a escolha do uso deste livro como objeto de estudo, pela forma que a autora aborda a poesia contemporânea, visual e concreta. Além disso, a obra nos permite múltiplas interpretações que se confirmam através da própria visualidade que o objeto como um todo apresenta.

A partir do conceito de poesia visual apresentado por Menezes, analisaremos os traços utilizados pela autora Laura Castro na elaboração e montagem de sua obra, já que aspectos visuais e conteúdo estão intimamente ligados

A montagem como um método de justaposição de informações contidas em signos pressupõe também a articulação de imagens com imagens, e de imagens com palavras, o que passa antes pela análise dos significados isolados e latentes em cada elemento. (MENEZES, 1991, p.126)

Assim, a autora utiliza quatro técnicas para a elaboração de sua obra: invólucro (aquilo que é usado para envolver, cobrir), serigrafia (é um processo utilizado na transferência de imagens em tecidos e diversos outros materiais), caligrafia (arte ou técnica de escrever a mão) e decupagem (listagem de material filmado, ou gravado em fita, para posterior seleção dos trechos a serem aproveitados na edição). Através desse processo, o eu lírico se materializa e se singulariza para o leitor.

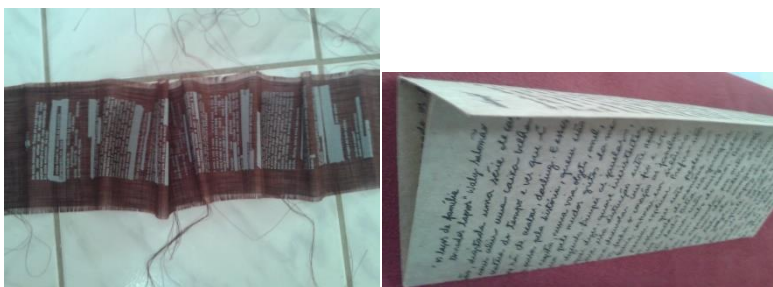
Desenvolvimento

O livro de Laura Castro: “Fio Condutor”, aborda a história de uma mulher chamada Marilena que paga um editor de imagens para que edite sua memória, passado anos ela encontra fios soltos, caixas lacradas, rolos de filme queimados, um notebook muito grande e velho, além de recortes. Assim ela tenta decupar o passado, reescrevendo-o, mas não é isso que ela alcança. Na montagem da obra a autora utiliza de recursos que se divide em quatro partes e que nos remetem, em um primeiro momento, à relação do Significado com o Significante do próprio livro, pois, ao abri-lo e fazer sua leitura, já se percebe que a embalagem, e todos os outros componentes estão interligados com o seu sentido. A linguagem verbal não é icônica, mas, todo o tempo, tenta reconstruir o ícone, já que, trata-se de uma reprodução de lembranças relacionado a algo, neste caso o *editor*.

A primeira parte da obra trata-se de um invólucro, ou seja, o próprio revestimento que já faz parte do livro, podendo, assim, considerá-lo como poesia. Quando desconstruído esse recobrimento (imagem abaixo) torna-se o próprio fio condutor que nos conduz para o que está

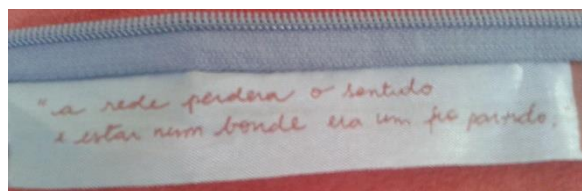
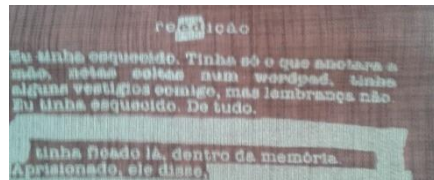
²⁸ SEMIO para Charles S. Pierce (1839-1914), teoria geral das representações que levam em conta os signos sob todas as formas e manifestações que assumem (linguísticas ou não), enfatizando esp. a propriedade de convertibilidade recíproca entre os sistemas significantes que integram.

dentro, mas, antes disso, temos o título que também é escrito com uma linha no qual o bonde trilha, fazendo-nos chegar, de imediato, a um mesmo fio condutor: “A rede perdera o sentido e estar num bonde será um fio partido”.



De quais formas então o revestimento, o pedaço de tecido, a carta e o bloco teriam significado com o texto? De quais maneiras esses materiais encenam com o que está sendo comunicado? Como dito anteriormente o revestimento nos conduz para dentro, sendo assim, pode-se considerar como um objeto que guarda as próprias lembranças do eu lírico. Conforme Bosi (1936, p.19) “A imagem é um modo da presença que tende a suprir o contato direto e a manter, juntas, a realidade do objeto em si e a sua existência em nós”, com isso, Castro utiliza da materialidade para intensificar a experiência interpretativa do leitor com o que a personagem está vivendo.

O tecido que Castro usa para escrever possui fios soltos vistos como os responsáveis para o puxamento de suas recordações e ao mesmo tempo o ligamento desse primeiro pedaço com o segundo. “[...] se eu fosse linha estaria descosturada num ponto justo apertado vermelho que nem sangue pisado.” A cor do pano é vermelho escuro (imagem abaixo) podendo ser relacionado com o sangue pisado, que, quando comparado a esses dois itens, nos dá a ideia de memórias vivas.

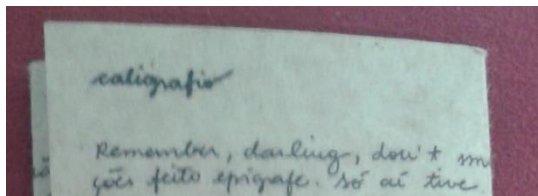


O título: “Reedição” (imagem acima) tem como ponto de partida o próprio significado que a palavra “editar” carrega, ou seja, só se edita o que precisa ser mudado, articulado, quantificado. Ao editar-se é feita uma “seleção” do que realmente deve ser exposto, é uma oportunidade de mudar aquilo que não deve ser visto. Ou seja, a mensagem poderia ser passada a limpo, mas propositalmente, por se tratar de memórias e reedições, traz a ideia de que o que foi “apagado” existe, mas já não é mais acessível; já que, só se passa o “corretivo” em algo que já foi escrito, neste caso, vivido. São memórias “descartadas”, impossíveis de apagar-se, mas possíveis de torna-las inacessíveis às outras pessoas.

Assim, à medida que vamos mergulhando na leitura do texto percebemos que há uma relação direta entre as rasuras e o “ed” destacado da mesma forma no título. Nada é por acaso,

pois a autora nos incita a refletir em cada momento sobre suas escolhas tanto de meio físico, para expressar suas ideias, quanto nas palavras que utiliza e o modo como as expõe.

O próximo fragmento, intitulado “caligrafio”, (imagem abaixo) utiliza de um manuscrito em que sua caligrafia nos lembra um fio que vai nos conduzindo do início ao fim. A personagem desabafa sua dor e como vai superando essa sua fragmentação. Durante a escrita Marilene (personagem) vai expondo metaforicamente suas memórias e como tudo aconteceu da forma em que se lembra, pois a todo o tempo vai desejando aprender a alinhar²⁹ para, então, salvar seus fragmentos perdidos e soltos, que no caso está representado como as linhas daquele pano de suas memórias de cor de sangue pisado e descosturado.



Dessa vez já não consegue mais editar o que já foi dito, em razão de que ao encontrar aquela frase “Remember, darling, don’t make in bad” no meio de uma caixa com diversos outros objetos a remeteu a um passado que ela tentava esquecer. “Foi que eu abri uma caixa velha de mudanças e ouvi o passado gritar. Foi passar as mãos pela cratera do tempo e ver que é isso, as pessoas deixam nosso corpo manchado do que acabou”. Nessa parte, a superfície utilizada para transcrever seu desabafo faz referência à caixa, cuja possui a responsabilidade de armazenar todas as suas lembranças perdidas (imagem acima).

Assim ela vai chorando, fazendo recurso da terceira pessoa, e a partir da metáfora utiliza da figura de um marinheiro, já que, é considerado um viajante que a cada instante dá adeus a acontecimentos únicos; a personagem então, se compara a este, dizendo assim, adeus às suas próprias lembranças. Essa comparação faz referência ao início de sua superação que se mostra como desabafo sem rasuras, talvez em um pedaço daquela caixa atordoante retirada na pressa de expor tudo aquilo. E vai deixando suas lágrimas cair, depois limpando as águas da “janela” para enxergar com mais nitidez sua realidade e superar, enfim, aquela dor deixada em seu interior, esquecida e disfarçada para que ninguém mais perceba.

Dessa vez já não há como rasurar, não precisa mais esconder as partes dolorosas. Ela quer superar e aprender a alinhar para se reconstruir, juntar seus fragmentos. Naquele pedaço de caixa, há o desabafo sobre o que tinha em seu conteúdo e agora ela decidiu não sofrer mais.

Ao avançarmos para o próximo e último fragmento de todo esse fio condutor, podemos analisar o conteúdo do “decupagem” e perceber que o “ed” grifado naquele título é o ponto principal de todo esse sofrimento e aquilo que ela queria esquecer, mas que nunca consegue se libertar.

²⁹ Ajustar ou coser provisoriamente com pontos largos o que depois deverá ser cosido com ponto miúdo e definitivo; a pontuar.

Nesse final, o Ed é revelado e mencionado como uma ilha³⁰ distante que Marilene deseja chegar, mas que requer muito esforço da parte dela. Se analisarmos cada folheto vamos notando que o passado da personagem ainda a perturba, não foi algo totalmente superado. Ou seja, ela ainda não sabe alinhar, com isso tentava unir aquele cartaz de “procura-se editor”, mas os pedaços não se encaixavam. Marilene se compara com esses pedaços mal colocados. A fragmentação que ela já teve em suas memórias, mas agora começou a correr atrás dessas lembranças perdidas para arrematar aquele fio que a conduzia à pessoa que amava.

Agora, esse Ed revelado, se faz presente e não mais aquela ilha distante. Ele se oferece para cortar e costurar de volta aqueles fragmentos dela, assim ela deita em seu colo e vai ganhando um cafuné que ao mesmo tempo servia para puxar suas lembranças e soltar aqueles fios soltos daquela memória em excesso que a perturbava.

Considerações finais

Contudo, observa-se como poesia e visualidade podem caminhar lado a lado e contribuem mutuamente para a construção do significado, pois os fenômenos de expressão e de comunicação são as miríades de ações verbais e não-verbais produzidas pela vontade de significar e é através dos signos que os objetos distantes ou imaginários podem fazer-se presentes.

Na obra “Fio Condutor” de Castro nos mostra justamente a fricção entre signo verbal e não verbal. Sua poética se dá desde a estrutura do livro, até cada detalhe colocado propositalmente naquele meio, pois a partir do momento em que analisamos o invólucro que armazena a obra, o pano com fios soltos e serigrafado, o “caligrafio”, a decoupage e até o marcador de texto que vem incluído, assim percebemos como a visualidade contribui diretamente para a construção da interpretação do poema. Assim disse Menezes:

No poema, a figuratividade não reduz a imagem ao seu objeto denotado como em regra acontece na pintura. Ao contrário, na poesia dita “visual”, essa semelhança fisionômica como que atrai o objeto figurado para o poema e, a partir daí, detona significados variados que darão a ele a carga poética, distanciando-se da apreensão da plasticidade da imagem como objetivo central do trabalho. (p. 109, 1991)

Desse modo, percebe-se que a poesia visual vai além da imagem concretizada, pois ela carrega por si um significado que se denota naquele campo verbal. Bosi vai nos dizer que “o concreto do poema cresce nas fibras espessas da palavra, que é um código sonoro e temporal” (pag. 134, 2000), assim sendo a verbalidade da obra “Fio Condutor” carrega essa concretização e se prova visual em sua própria estrutura que nos dispõe de materiais físicos

³⁰ Relacionado à ilha de edição: ENG. ELETRÔN TV aparelhagem que reúne recursos de *edição eletrônica*.

para uma interpretação mais profunda que vai se construindo na medida em que lemos sua poesia.

Quando a história vai sendo construída, pode-se perceber o percurso do eu-lírico em busca pelas suas lembranças e pelo editor. Ao se iniciar com um sentimento de dor obtém-se uma clara percepção de que ela pretende omitir determinadas partes de seu discurso, mais tarde um determinado objeto, neste caso, o Ed.

A obra “Fio Condutor” é uma poesia que utiliza de todos os recursos construtivos e visuais para articular seu enredo semantizando os materiais que compõe a obra e propondo novos modos de leitura/decodificação. A partir do momento em que aquele que se deixa levar pelo que está sendo expresso, assim decide ir além do signo verbal, este pode chegar a conclusões inimagináveis por quem apenas se limita a ler, sem interpretar o que é dito além da leitura.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, Gonzalo. *Poesia Concreta Brasileira: As Vanguardas na Encruzilhada Modernista*. 1ª ed., São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. 1ª ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CASTRO, Laura. *Fio Condutor*. 1ª ed., Salvador: Editora Sociedade da Prensa, 2013.

HOUAISS, Antônio (1915-1999) e Villar, Mauro de Salles (1939-). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* / Antônio Houaiss e Mauro de Salles Villar. 1.ed. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MENEZES, Philadelpho. *Poética e Visualidade: Uma Trajetória da Poesia Brasileira Contemporânea*. 1ª ed., Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1991.

PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO EM EDIFICAÇÕES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA-CAMPUS EUNÁPOLIS

Prof.^a MSc Maria Emília dos S. Gonçalves (IFBA)³¹

Prof. Dr. Damián Sánchez Sánchez (UFES)³²

Resumo: Esse artigo, que é o fruto da dissertação no Mestrado, buscou sintetizar os resultados obtidos, análise, discussão e conclusões a que se chegou ao longo da investigação, que se deu no período entre o ano de 2015 e 2016, tendo como objetivo “conhecer e compreender as Práticas Pedagógicas no Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Edificações no IFBA-Campus Eunápolis”. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa e de caráter exploratório, na qual foram envolvidos 22 alunos do 4º ano do Curso Técnico em Edificações e 12 docentes que atuavam ou atuaram no Curso. A coleta de dados foi realizada através da Análise Documental e de questionário semiestruturado. Para a análise dos dados utilizamos elementos da Análise de Conteúdos de Bardin (2009), a Tipologia de Meio Ambiente e a Cartografia das Correntes em Educação Ambiental (Sauvé, 1997; 2005; 2008), Campos (2000) e Loureiro (2012). A Concepção de alunos e docentes sobre Meio Ambiente está relacionada à preservação e conservação. A concepção Educação Ambiental dos sujeitos está relacionada à Educação Ambiental Conservacionista e a relação homem-natureza foi concebida como Natural. As Práticas Pedagógicas em Educação Ambiental no Curso que emergiram dos grupos convergem para práticas alicerçadas na Educação Ambiental Conservadora. A abordagem da temática ambiental é apontada pelos sujeitos, principalmente nas disciplinas da área de Formação Específica. Os docentes em sua maioria não possuem formação em Educação Ambiental. As Práticas Pedagógicas em Educação Ambiental dos docentes investigados estão diretamente relacionadas com a formação que tiveram na trajetória acadêmica e profissional.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Meio Ambiente; Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

O equilíbrio entre homem e natureza foi, aos poucos e, em alguns momentos, a passos largos, se modificando, desencadeando crescente degradação ambiental e afetando a qualidade de vida das pessoas. Nos primórdios, o homem retirava da natureza os meios para sua sobrevivência e mantinha por ela uma relação de respeito, admiração e medo. Ao dominar as técnicas que lhe permitiram intensificar o uso dos recursos naturais, essa relação foi se transformando. O aprimoramento da tecnologia e o desenvolvimento da ciência modificaram

³¹ (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia/Campus Eunápolis. Email: emiliasam.ifba@gmail.com).

³² (Universidade Federal do Espírito Santo)

o modo de produção dos meios para a satisfação das necessidades, gerando grandes transformações na sociedade e na relação do homem com a natureza.

A produção de bens de consumo para suprir as necessidades humanas requer cada vez mais o uso de recursos naturais, desencadeando grande impacto no Meio Ambiente e causando a devastação das florestas, poluição do ar, escassez da água e excesso de chuvas em determinadas regiões, refletindo na qualidade de vida das pessoas. A degradação ambiental atrelada às desigualdades sociais decorrentes do desenvolvimento econômico, também desigual, atinge as camadas sociais de forma diferente, determinando à população mais pobre a ocupação de áreas de riscos, onde sujeitas a deslizamento de terra, enchentes e as intempéries da natureza.

Assim, se torna essencial a reconstrução da relação homem-natureza, para além da garantia da sobrevivência humana e do desenvolvimento tecnológico, sem, contudo, tê-la numa redoma para ser admirada e preservada. Nesse sentido, é preciso considerar o Meio Ambiente em sua totalidade, com suas relações sociais e culturais, tendo o homem inserido nele, na busca pelo Desenvolvimento Sustentável, que não se preocupa apenas em poupar recursos naturais para as gerações futuras, mas que possibilite às pessoas serem sujeitos de direito.

A degradação ambiental vem acontecendo ao longo da história como fruto das relações sociais desiguais. Gadotti nos alerta que podemos destruir toda a vida na Terra, sendo hoje “[...] não por efeito de armas nucleares, mas pelo descontrole da produção industrial” (GADOTTI, 2005, p. 15). Se a nossa existência dependia do modo de produção, hoje ela dependerá de como iremos conter o modo de destruição, tornando-se importante repensar nossa relação com o Planeta com vistas à construção de sociedades sustentáveis.

A relação do homem com a natureza é uma construção histórica e social que foi se moldando ao longo dos tempos. Da concepção mágica da natureza relacionada aos povos primitivos, passando pela concepção científica ligada ao pensamento clássico grego, pela concepção mecanicista até à concepção marxista, que considera o caráter histórico da natureza (DUARTE, 1986; PORTO-GONÇALVES, 2000 e CAMPOS, 2000), compreender a concepção da natureza nos permite também a compreensão das questões que envolvem a relação homem-natureza e a ruptura que colocou ambos em posições contraditórias, determinando a crise ambiental agravada em decorrência do modelo econômico que vem se reconfigurando.

A concepção sobre a relação do homem-natureza determina também a relação do homem com o Meio Ambiente a partir da Representação Social, que segundo Reigota (2010) está relacionada ao senso comum, tornando a definição de Meio Ambiente muito restritiva. Sendo dessa forma, importante estabelecer uma concepção com base científica e filosófica, na qual Meio Ambiente é o lugar em que ocorre a interação homem-homem e homem-natureza por meio de relações dinâmicas que se modificam. Por outro lado, a forma de se conceber o

Meio Ambiente também refletirá na prática de Educação Ambiental, tanto no ensino formal como no informal.

Nesse sentido, Fracalanza (2012) nos chama a atenção para o fato de que, como na Educação Geral, a Educação Ambiental também tem várias concepções político-pedagógicas a partir de determinadas correntes diferentes entre si, e também são concebidas e praticadas de formas diferentes, a depender da visão de mundo, da ideologia, do interesse e do objetivo daqueles que as praticam. Desse modo, Guimarães (2000) analisa:

Na sociedade há diferentes projetos educacionais que provocam diferentes visões de mundo e que delas decorrem. Algumas mais conservadoras, outras mais críticas. São encontradas como conservadoras aquelas visões de mundo comprometidas com o interesse em manter o modelo atual de sociedade; e como críticas, as propostas voltadas para a transformação da sociedade em direção à igualdade e justiça social [...] (GUIMARÃES, 2000, p. 19).

Assim, a Educação Ambiental (EA) torna-se um caminho com vistas à tomada de consciência para a modificação das desigualdades socioambientais. Contudo, é imprescindível a formação do indivíduo considerando os problemas ambientais como também decorrentes das relações sociais desiguais, partindo da perspectiva que a preservação e conservação do Meio Ambiente não podem ser pensadas dissociadas das questões sociais. Nesse sentido, a Educação Ambiental deve promover nova visão de mundo, evidenciando tanto a opressão da natureza quanto do homem, as relações de poder existentes na sociedade e possibilitando a mobilização dos sujeitos para o enfrentamento das questões socioambientais.

Assim, entendemos que a Educação Ambiental com vistas à transformação precisa ser desenvolvida na perspectiva da interdisciplinaridade, a partir da realidade local e superando a fragmentação dos saberes, considerando os vários fatores que envolvem as questões ambientais com vistas à aprendizagem significativa.

Dessa forma, a formação de sujeitos críticos-reflexivos para intervirem na crescente degradação ambiental passa também pela formação do docente, que é o mediador do processo educativo em Educação Ambiental. Uma formação capaz de transpor a barreira da visão simplista e ingênua do docente sobre a problemática ambiental e lhe possibilite a compreensão do Meio Ambiente em sua totalidade, considerando as várias faces da realidade e buscando a relação mais igual entre sociedade e natureza, entre os homens e a valorização da diversidade cultural.

Ao analisarmos os Documentos Oficiais relacionados à Educação e Educação Ambiental, destacamos algumas passagens que estabelecem sua obrigatoriedade. O parágrafo 7º do Art. 26 da LDB/96 (BRASIL, 2013) determina que os currículos da Educação Básica incluam a Educação Ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios. Isso é reforçado na Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999), que traz a emergência para a construção de competências, habilidades e valores sociais do indivíduo e da

coletividade para o cuidado com o Meio Ambiente. Devendo ser desenvolvida no Ensino formal, ou seja, no âmbito dos currículos da instituição de ensino público e privado (Art. 9º); ser contínua, integrada e permanente (Art.10º), e não deve ser implantada como disciplina específica e deve fazer parte do currículo de formação de professores (Art. 11º). Do mesmo modo, o Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA (BRASIL, 2005), institui que a Educação Ambiental de ser inserida como estratégia para a promoção da articulação das ações educativas com vistas à melhoria ambiental e a potencialização da função da Educação como agente de mudanças socioculturais, propondo Práticas Pedagógicas na perspectiva da transversalidade e interdisciplinaridade.

Com essas reflexões iniciais, esse artigo, que é o fruto da dissertação no Mestrado em “Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional”, busca sintetizar os resultados obtidos, a análise, discussão e conclusões a que se chegou ao longo da investigação, que se deu no período entre o ano de 2015 e 2016 no Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Edificações do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia- IFBA/Campus Eunápolis. Como justificativa apontamos (i) a necessidade de evidenciar o que está proposto no Projeto Pedagógico Institucional do IFBA (PPI-IFBA) que traz como missão a formação do cidadão histórico-crítico como sujeito de mudanças (ii) a formação da cidade de Eunápolis que se deu sob a base da exploração madeireira que levou ao desmatamento da Mata Atlântica, a monocultura de eucalipto e conseqüentemente a implantação da fábrica de celulose que gerou impacto socioambiental, (iii) o crescimento econômico rápido e desigual, gerando expansão urbana intensa; (iv) a área de Edificações que é uma subárea da Construção Civil e por sua vez, é grande causadora de impacto ambiental do início ao fim da obra, sendo assim importante refletirmos de que forma estamos preparando nossos jovens técnicos em Edificações para atuarem no mundo do trabalho, e também sujeitos de mudança ou de manutenção de um sistema de exploração e destruição ambiental, e por fim (v) as minhas próprias inquietações como docente e gestora do IFBA quanto a formação voltada para a Educação Ambiental no Curso Técnico em Edificações.

Assim, a partir da problematização: “Como são desenvolvidas as Práticas Pedagógicas em Educação Ambiental no Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Edificações no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - Campus Eunápolis?”, foram estabelecidas duas hipóteses: (i) as Práticas Pedagógicas em Educação Ambiental estão fundamentadas na concepção do docente sobre Meio Ambiente, Educação Ambiental e da relação homem-natureza; e (ii) as Práticas Pedagógicas em Educação Ambiental estão diretamente relacionadas com a formação do docente. Dessa forma, estabelecemos como **Objetivo Geral:** conhecer e compreender as Práticas Pedagógicas em Educação Ambiental no Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Edificações no IFBA - Campus Eunápolis. E como **Objetivos Específicos:** (i) analisar como está inserida a Educação Ambiental no Projeto de Plano de Curso, no PPI e nos Diários de classe das disciplinas do Curso Técnico de Nível

Médio Integrado em Edificações; (ii) - verificar se as Práticas Pedagógicas em Educação Ambiental estão em consonância com o Projeto de Plano do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Edificações, do PPI do IFBA e com os documentos oficiais; (iii) detectar a concepção dos docentes e dos alunos sobre Meio Ambiente, Educação Ambiental e a relação homem-natureza; e (iv) avaliar as dificuldades que envolvem a prática docente em Educação Ambiental. Para dar sustentação ao estudo dialogamos com os autores : Duarte (1986); Porto-Gonçalves (2000); Campos (2000); e Ramos (2006) que tratam da relação homem-natureza, na buscamos compreender as bases filosóficas da relação homem-natureza, partindo da concepção mágica da natureza à concepção Marxista; Reigota (2010) e Sauvé (2005) que tratam da concepção de Meio Ambiente; Libâneo (2005) Layragues e Lima (2014); Sauvé (2008), Saviani (2005) Tozoni-Reis (2008), Giroux (1997) e Loureiro (2012) que são autores que discutem tanto na Educação Geral, como na Educação Ambiental, as categorias Práticas Pedagógicas, Currículo e Formação Docente.

Caracterização do Estudo

O estudo foi realizado no Município de Eunápolis, localizado no Extremo Sul da Bahia, especificamente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia-IFBA/Campus Eunápolis, no Bairro Rosa Neto, à margem da BR 101 em sentido à cidade de Salvador, tendo como universo de investigação o Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Edificações. Foi realizada **Pesquisa Exploratória** com abordagem **Qualitativa**. Os sujeitos envolvidos foram os alunos do 4º ano do Curso Integrado em Edificações cuja turma era formada por 25 alunos e 22 (88%) participaram do estudo e docentes que atuavam ou já tinham atuado no curso, sendo convidados 14 docentes distribuídos nos três núcleos que compõem a Matriz Curricular: (i) Núcleo **Base Nacional Comum**; (ii) Núcleo de **Parte Diversificada** e, (iii) Núcleo de **Formação Específica**, sendo que 12 (81,75%) participaram. A coleta de dados foi realizada através da **Análise Documental** dos Documentos Oficiais do Instituto, ou seja, O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) em todo o seu corpo, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) na introdução, objetivos do curso, perfil do egresso e nas 55 ementas e nos 55 Diários de Classe do 1º ao 4º ano, sendo utilizados os descritores Educação Ambiental, Meio Ambiente e questões socioambientais. Outra modalidade utilizada foi o **Questionário semiestruturado**, na qual se investigou a caracterização dos sujeitos; Concepções sobre Meio Ambiente, Educação Ambiental e relação homem-natureza; Práticas Pedagógicas e Formação Docente. Sendo utilizado o mesmo instrumento para os dois grupos de sujeitos, diferenciando a categoria Formação Docente. Para a **análise de dados**, foi realizada a condensação dos dados quantificáveis e para os dados qualitativos utilizamos elementos da Análise de Conteúdo de Bardin (2009) através da leitura preliminar, exploração do material, inferência e interpretação; transcrição e agrupamento das falas e trechos dos

documentos. Utilizamos a Tipologia da Concepção de Meio Ambiente e a Cartografia das Correntes em Educação Ambiental de Sauvé (1997;2008;) e Campos (2000) com as Tendências da concepção da relação homem-natureza.

Prática Pedagógica em Educação Ambiental: concepções reveladas

1. Análise Documental

Na Análise Documental tanto do PPC como nos 55 Diários de classe ficou muito claro a falta de referência sobre **Educação Ambiental** nesses documentos. Por outro lado, ao analisar o PPI evidenciamos que ao mesmo tempo, que ele propõe a formação integral e emancipatória dos sujeitos, no que tange à Educação Ambiental, ela aparece de forma fragmentada, descontextualizada, sem identidade, voltada à gestão ambiental com o viés conservacionista e preservacionista, aos moldes da Educação conservadora, tradicional, bancária ainda dominante. Assim, o documento aponta no item sobre a Responsabilidade socioambiental, entre as ações de cunho pedagógico a “[...] Incorporação e adequação da temática ambiental   realidade de cada disciplina do currículo escolar como **proposta educacional contextual e emancipatória** (PPI-IFBA, 2013, p. 89, grifo nosso)”. No entanto, nesse mesmo item, o PPI propõe:

Orientar os servidores e estudantes sobre práticas cidadãs e ambientalmente sustentáveis –  ticas, economia solidária, redução das desigualdades sociais, respeito às diversidades, entre outras –, despertando a corresponsabilidade de todos no estabelecimento de um ambiente mais agradável, limpo, salubre, despolu do e descontaminado (PPI-IFBA, 2013, p. 89, grifo nosso).

Em relação ao **Meio Ambiente**, ao analisarmos o PPC evidenciamos que das 28 disciplinas (do 1  ao 4  ano) , apenas 10 (35,71%) fazem alguma referência às questões ambientais. Por outro lado, ao investigarmos as 55 ementas, 20 (36,36%) fazem alguma referência   temática ambiental, sendo que a maior concentração está na área das Ciências Humanas, especificamente na Sociologia. No entanto, ao analisarmos os **Diários de Classe**, apenas 07 (25%) disciplinas fazem alguma inferência   temática ambiental, sendo que a maior concentração foi na disciplina Geografia, deixando claro o que está posto e o que de fato está sendo realizado. No **PPI** a temática ambiental também aparece de forma fragmentada e descontextualizada, tendo o Meio Ambiente como recurso, refletindo assim, a falta de clareza do Instituto sobre a concepção de Educação Ambiental.

2. Concepções reveladas pelos alunos e docentes

Inicialmente fizemos a caracterização dos sujeitos o que nos permitiu melhor conhecê-los e correlacionar com os dados que emergiram durante a investigação (QUADRO 01). Posteriormente analisamos as concepções dos sujeitos sobre Meio Ambiente, Educação Ambiental e a relação homem-natureza e por fim, a análise de como eram desenvolvidas as Práticas Pedagógicas em Educação Ambiental no curso.

Alunos = n.22	Docentes n. 12
Idade	Idade
17-20 anos	83,33% tem entre 26 e 60 anos; 16,66% tem mais de 60 anos
Sexo	Sexo
Sexo feminino – 63,63% Sexo masculino – 36,36%	Sexo feminino – 41,66% Sexo masculino – 58,33%
63,63% tem intenção de cursar Engenharia Civil	Vínculo com o IFBA 75% tem vínculo efetivo
	Tempo de atuação no IFBA 58,33% tem entre 02 e 06 anos
86,36% já haviam realizado o estágio obrigatório	Tempo de formação 33,33% tem entre 04 e 10 anos de formação 25% tem entre 25- 31 anos de formação

Quadro 01. Caracterização dos alunos e docentes

Entre o grupo de alunos observamos que eles se encontram dentro do tempo escolar esperado para o Ensino Médio Integrado. Quanto ao maior número de meninas no curso vai ao encontro do cenário nacional, na qual há maior escolarização e inserção da mulher em áreas tidas como masculinas. Em relação à realização do estágio supervisionado, isso é um dado interessante por consideramos o estágio como prática social e deve se tornar estratégia metodológica para instigar no aluno o conhecimento da realidade, a reflexão e ação onde está inserido, superando o saber-fazer tecnicista para a dimensão da ação-reflexiva, sendo mais uma possibilidade para a prática pedagógica em Educação Ambiental. No que tange ao interesse em verticalizar a formação, também é um dado interessante ao consideramos a formação em Educação Ambiental que prosseguirá os estudos em uma área causadora de grande impacto ambiental, podendo ser assim um agente de transformação da realidade socioambiental.

Quanto aos docentes, eles se encontram principalmente entre a faixa etária de adultos jovens e de meia idade. O tempo de idade confere ao docente maior experiência de vida que pode contribuir no processo de formação dos mais jovens. Da mesma forma, o tempo de atuação no Instituto pode ser um fator que contribua no processo ensino-aprendizagem por possibilitar ao docente melhor conhecimento sobre a organização, estrutura e funcionamento da instituição. Quanto ao vínculo, o docente efetivo tem maior oportunidade para colocar em prática o projeto educacional por ter menor possibilidade de se desligar da Instituição e, ao

mesmo tempo, o vínculo de dedicação exclusiva pode determinar maior tempo para dedicação ao processo ensino-aprendizagem. O maior tempo de formação confere ao docente maior experiência didática-pedagógica, o que também refletirá na Prática Pedagógica, e em especial em Educação Ambiental. O Curso conta com um quadro de docentes altamente especializados com títulos de Mestrado e Doutorado. Dos 12 docentes investigados, 50% tem formação acadêmica na área ambiental: Engenharia ambiental; Gestão ambiental; Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente; Análise Ambiental; Fontes Alternativas de Energia; e Ciências Ambientais, conforme gráfico 01.

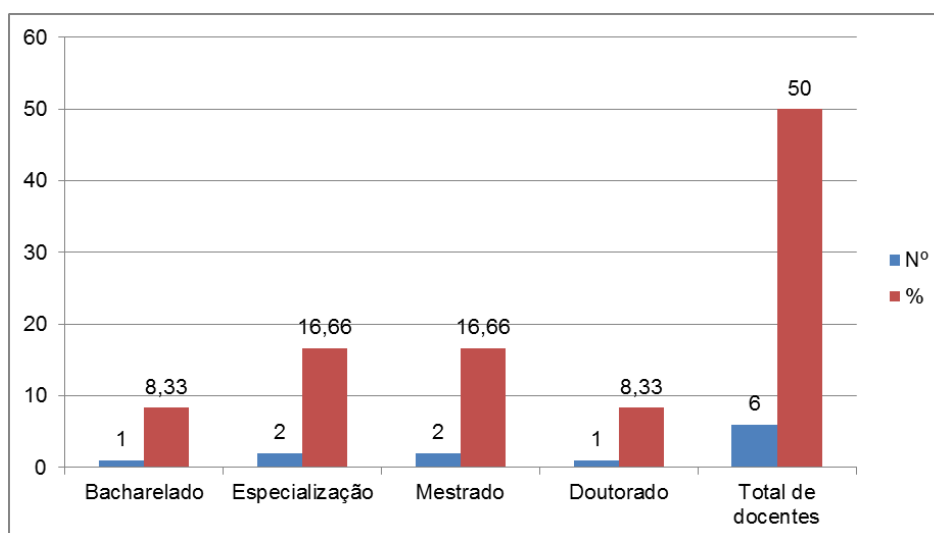


Gráfico 01 – Formação acadêmica na área ambiental

Somado a isso, 49,66% dos docentes tem formação em licenciatura. Assim, podemos inferir que a formação do docente tanto na área ambiental como a formação em Educação pode contribuir para o desenvolvimento da Educação Ambiental. No que se refere à formação na área de Educação Ambiental durante a graduação evidenciamos que 58,3% referiram não ter tido formação na área. Entre os docentes que afirmaram ter tido Educação Ambiental durante a graduação, as falas apontaram para sua oferta como disciplina optativa, disciplina curricular, em todas as disciplinas, como visita técnica e através de projeto, caracterizando a fragmentação e assimetria da formação docente em Educação Ambiental tanto na graduação e formação educativo-pedagógico nas licenciaturas, além da dicotomia e o distanciamento entre as disciplinas específicas e as disciplinas pedagógicas, o que agrava muito a formação dos professores (CAMPOS, 2000). Por outro lado, 83% dos docentes referiram que o IFBA-Campus Eunápolis não ofertou formação em Educação Ambiental, refletindo a falta de uma política do Instituto para a formação continuada do docente para atuar nessa área, além da falta de clareza da concepção da instituição sobre Educação Ambiental.

Consideramos que Professor e aluno são dois polos no processo de construção do conhecimento, em que cada um traz suas concepções, ideologias, vivências e visão de mundo e em algum momento se cruzam, pois Educação é o encontro de pessoas. No entanto, constatamos que as falas dos dois (02) foram convergindo e demonstrando a sintonia entre as

concepções a ponto de se tornar uma única fala. Assim, tomando como base a Tipologia de Concepções sobre Meio Ambiente, proposta por Sauvé (1997), a Cartografia das Correntes de Concepções de Educação de Sauvé (2008) e as Tendências centrais de concepções da relação homem-natureza (**Natural, Racional e Histórica**) de Campos (2000), a partir das respostas contidas nos questionários semiestruturados, as falas dos sujeitos foram agrupadas em subcategorias, conforme o quadro 02.

ALUNOS		DOCENTES
Concepções		
Meio Ambiente	Lugar para se viver	Biosfera
Educação Ambiental	Conservacionista/recursista	Conservacionista/recursista
Relação homem-natureza	Natural	Natural

Quadro 02. Concepções dos sujeitos sobre Meio Ambiente, educação ambiental e da relação homem-natureza.

A subcategoria “**Meio Ambiente como lugar para se viver**” foi apontada por 54,545% dos alunos. Para Sauvé (1997), essa concepção está relacionada ao Meio Ambiente do nosso dia-a-dia, estando relacionado ao espaço da escola, do lazer, do trabalho, do campo e parques, tendo como característica a natureza com os componentes sociais, e tecnológicos, na qual o indivíduo tem sentimento de pertencimento e, portanto, é preciso respeitar, preservar e dele cuidar. A Educação Ambiental nessa perspectiva tem como foco a mudança de comportamento de cada indivíduo para o convívio harmônico com o lugar de vivência. Já entre os docentes, a subcategoria de maior expressão foi “**Meio Ambiente como biosfera**” referida por 58,33% dos investigados. Nessa concepção há a interdependência entre os seres vivos animados e inanimados. O planeta é considerado a mãe Terra e há a naturalização da relação homem-natureza. A Educação Ambiental se volta para preservação, o cuidado e a conservação do meio Ambiente (SAUVÉ, 1997). As concepções dos alunos e dos docentes trazem em comum o cuidado com o Meio Ambiente. No entanto, é preciso superar a visão fragmentada e reducionista de Meio Ambiente para uma perspectiva mais crítica considerando as interações sociais, políticas e culturais e levando em conta os conflitos que envolvem a relação homem-natureza.

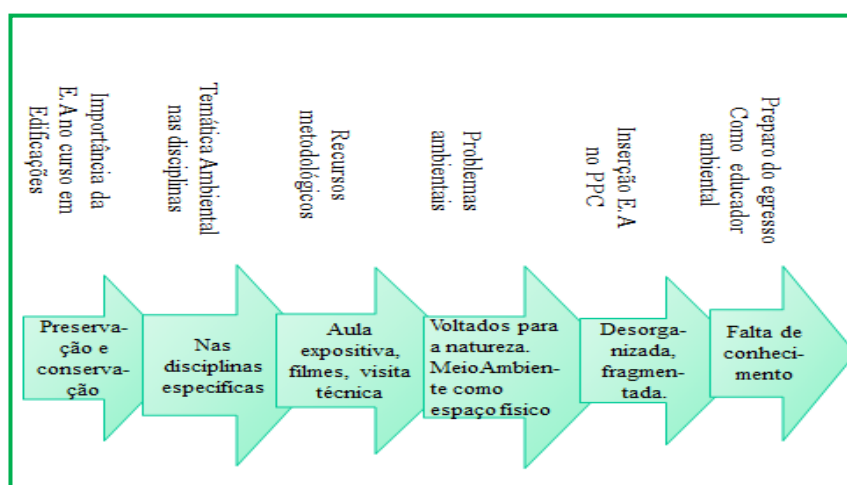
Em relação à **concepção de Educação Ambiental**, nos dois grupos emergiu a concepção relacionada à Corrente Conservacionista/recursista, sendo 45,45% entre os alunos e 75% entre os docentes. O ponto em comum nas respostas dos sujeitos está representado pelas palavras-chave “preservação, conservação e cuidado”, além de expressarem a preocupação com os recursos para o futuro. Assim, as práticas educativas são voltadas para a preservação dos recursos naturais e para o desenvolvimento de habilidades para a gestão ambiental, através de atividades relacionadas à coleta seletiva, temas relacionados à gestão da água, da energia e do lixo. Nessa perspectiva, a Educação Ambiental não possibilita aos sujeitos uma maior

reflexão crítica sobre os fatores sociais, econômicos e culturais que envolvem as questões ambientais, o que seria próprio da Educação Ambiental Crítica que proporciona um posicionamento político e ao mesmo tempo intervenção na realidade socioambiental a partir da apropriação do conhecimento, valores e atitudes com criticidade.

No que tange à **Concepção da relação homem-natureza** os dois grupos (95.43% entre os alunos e 83,33% entre os docentes) apontaram para a **Concepção Natural**, na qual a relação entre a sociedade e a natureza é tomada como natural em decorrência do ordenamento da própria natureza, tendo o homem como o perturbador da natureza. Nessa perspectiva, ao tomarem o homem como causador do desequilíbrio, os sujeitos veem a crise ambiental como consequência da dominação da natureza pelo homem, desconsiderando o caráter histórico, social e cultural dessa relação, estabelecendo uma visão apocalíptica da relação homem-natureza. A Educação Ambiental tem como propósito reintegrar o homem à natureza, restabelecer a harmonia e adaptá-lo à sociedade. Nesse sentido, o educador ambiental fica impossibilitado de ser o mediador na interação dos sujeitos com o meio natural, social e cultural e a Educação fica restrita à harmonia com a natureza e sem reflexão mais aprofundada (TOZONI-REIS, 2004, p. 140).

3. Práticas Pedagógicas em Educação Ambiental no curso

Para que pudéssemos compreender como são desenvolvidas as Práticas Pedagógicas em Educação Ambiental no Curso Técnico em Edificações, foi importante trilhar esse caminho que se iniciou questionando aos sujeitos a importância da Educação Ambiental até o preparo do egresso para também ser um educador ambiental (FIGURA 01). Aqui também, as



falas dos alunos e dos docentes foram convergindo e reafirmando suas concepções sobre Meio Ambiente, Educação Ambiental e a relação homem-natureza.

Figura 01. Prática Pedagógica em Educação Ambiental de acordo com os alunos e docentes.

Dessa forma, os dois grupos apontaram a **importância da Educação Ambiental** em suas formações, na perspectiva de preservação e conservação do Meio Ambiente como recurso econômico, reforçando a concepção de Educação Ambiental Conservadora, recursista e conservacionista. O que transpareceu em suas falas através da ideia relacionada ao educar

para conscientizar, para orientar, transmitir conhecimento com vistas ao cuidado, à preservação, conservação e manutenção do equilíbrio, desconsiderando o contexto social, histórico e político da relação homem-natureza e centrando as Práticas Pedagógicas na transmissão do conteúdo que são insuficientes para superar o paradigma hegemônico (LAYRAGUES e LIMA, 2014).

Recordamos que no PPC, **a temática ambiental** se faz mais presente nas disciplinas da área de Humanas, especificamente na Sociologia e nos Diários de classe a temática aparece mais na disciplina de Geografia. Por outro lado, para os sujeitos a temática ambiental se torna mais evidente nas disciplinas de formação específica, ou seja, aquelas que tratam do saber-fazer da prática profissional. Os temas estão relacionados aos aspectos técnico-científicos de cada disciplina, ainda de caráter conteudista e tecnicista, desconectado das questões socioambientais e não havendo integração e interação com as demais áreas do conhecimento da Matriz Curricular.

A Educação Ambiental vai além de se tratar apenas do tema ambiental, sendo uma dimensão essencial do processo pedagógico por estar no centro do processo educativo de desenvolvimento do sujeito (LOUREIRO, 2012). Assim, ao questionamos os docentes sobre **as dificuldades para tratarem dos temas ambientais** no Curso Técnico em Edificações, 66,66% deles afirmaram terem dificuldades, sendo que estas estavam relacionadas ao aluno, à falta de tempo, ao próprio curso e sua especificidade, ao PPC por não trazer a Educação Ambiental e à falta de valorização do tema, como exposto na fala do docente. *“Estão relacionadas às especificidades do curso. O curso prioriza a construção. A falta de interação entre a construção civil e o curso de Meio Ambiente. Falta de diálogo entre os cursos (D.8)”*, explicitando desse modo, o desencontro entre o que é proposto no PPC e no PPI para a formação integral e o que de fato ocorre, que é a formação tecnicista ainda para manter a ordem social do Capital. Além disso, o docente aponta a dificuldade de para uma Prática Pedagógica interdisciplinar dentro do próprio curso e para além dele, fazendo interface com o curso de Meio Ambiente.

No que tange aos **recursos metodológicos**, sua análise nos permitiu compreender como eram desenvolvidas as Práticas Pedagógicas em E.A, apontando ainda para práticas conservadoras, através de atividades que não levam em conta o Meio Ambiente em sua totalidade e complexidade, desconsiderando que a produção excessiva do lixo está relacionada ao modo de produção econômico e da relação homem-natureza. A aula expositiva foi citada pelos dois (02) grupos, sendo de forma contundente entre os alunos ,que clamam por maior aproximação da teoria com a prática. Foram apontadas tentativas de interdisciplinaridade, mas isso se deu de forma muito tímida e ainda como junção de duas disciplinas, mas sem diálogo e integração que é próprio da interdisciplinaridade.

Os **problemas ambientais** relacionados à Construção Civil na visão dos dois (02) grupos estão relacionados à concepção de Meio Ambiente ainda centrada na natureza, nas

modificações produzidas pelo homem e como espaço físico, desconsiderando as relações históricas, culturais, econômicas que envolvem as questões ambientais, não levando em conta que muitas construções causam grande impacto social, como a desapropriação de terras e a desvalorização das tradições culturais locais. Lembrando que a crise ambiental afeta de modo desigual às classes sociais, sendo a população mais pobre a principal vítima.

A **inserção da Educação Ambiental no PPC** é apontada pelos sujeitos em determinadas disciplinas, com ênfase nas de formação técnica, de forma esporádica, desorganizada e a critério do docente e ainda como não inserida. Vale ressaltar que entre os dois (02) grupos tiveram aqueles que referiram não conhecer o PPC, o que é pernicioso tanto para o aluno que deixa de ser protagonista no processo ensino-aprendizagem, quanto para o docente que se apropria da sua ementa e não dialoga com o todo, o que é próprio da Educação cartesiana. O IFBA precisa fazer valer o que está posto no PPI/PPC, ou seja, a formação do cidadão histórico-crítico, integral, e omnilateral, uma vez que a temática ambiental não deve ser tratada de forma eventual, mas deve ser inserida no currículo com vistas à construção crítica de conhecimentos, dos valores e atitudes para uma relação responsável com a sociedade e com o Meio Ambiente (TOZONI-REIS et al., 2012, p. 30).

A ausência da Educação Ambiental no Curso é refletida nas falas dos dois grupos ao fazemos o cruzamento das repostas sobre o **preparo do egresso** para também ser educador ambiental. Assim, os sujeitos apontaram que não há o preparo necessário do egresso por falta da concretização do conhecimento e a pouca importância dada à Educação Ambiental no Curso. Ao questionarmos anteriormente os docentes acerca das dificuldades para a Educação Ambiental, ele não apontou a sua falta ou precária formação na área. Foi nesse momento ao refletir sobre o preparo do aluno para ser educador ambiental é que ele conseguiu refletir e apontar que ele também não está preparado para a formação do educador ambiental, evidenciando, dessa forma, a emergência de se repensar e se mobilizar para a reformulação do currículo e das Práticas Pedagógicas em Educação Ambiental. Assim, para que docentes e alunos possam se sentir empoderados para atuarem como educadores ambientais há de se pensar na superação da formação fragmentada e assimétrica dos professores, tendo como “[...] referência a ideia de totalidade, totalidade dos campos pedagógicos, político, social e científico [...]” (CAMPOS, 2000, p. 341), na perspectiva da interdisciplinaridade superando a ideia de junção de disciplinas em direção à integração dos saberes e considerando o Meio Ambiente como fenômeno social.

Considerações

A Educação Ambiental, como prática social que se torna estratégia para a construção de conhecimentos, valores, atitudes e desenvolvimento de uma nova postura frente às questões socioambientais, não pode desconsiderar a complexidade dessas questões, vendo a realidade socioambiental através de uma fresta, não possibilitando a compreensão em sua totalidade. Desconsiderar o caráter histórico-social da relação homem-natureza, o modo de produção de

nossa vida e da crise ambiental, é negar a Educação no seu sentido mais amplo, que é formação integral do sujeito para refletir e atuar no mundo. A escola como espaço social, se torna o local privilegiado para a Educação Ambiental capaz de transcender a concepção ingênua sobre a degradação ambiental para uma concepção crítica, considerando o Meio Ambiente nos quais estão envolvidos os fatores sociais, econômicos e culturais. Nesse cenário, o IFBA-Campus Eunápolis, como instituição pública, assume grande responsabilidade na formação em Educação Ambiental ao propor a formação do cidadão histórico crítico. A concepção conservadora tanto para Meio Ambiente quanto para a Educação Ambiental e para a relação do homem-natureza, em que as ações educativas se mostraram de caráter comportamentalista, desconsiderando a questão ambiental em sua totalidade e sua relação com a dinâmica da sociedade, vão de encontro às Práticas Pedagógicas que estão relacionados à Educação Ambiental Conservadora com vistas à preservação e conservação do Meio Ambiente, desconsiderando o contexto histórico-social que envolve as questões socioambientais. O que é reforçado através de práticas educativas voltadas para a gestão ambiental, como as atividades relacionadas a projetos de coleta seletiva do lixo e gestão da água e do ecossistema. As Práticas Pedagógicas em Educação Ambiental no Curso Técnico Integrado em Edificações estão diretamente relacionadas à formação docente assimétrica e fragmentada em Educação Ambiental, tanto na graduação como na pós-graduação. Por outro lado, o Instituto não tem uma proposta para a formação voltada para a Prática Pedagógica em Educação Ambiental, o que também refletirá no fazer pedagógico docente e na sua valorização no Projeto Pedagógico do Curso. Assim, é preciso pensar na formação integral do professor ou como nos diz Giroux (1997), a formação do professor intelectual transformador que deve criar as condições para que o aluno se torne um cidadão, desenvolva o conhecimento e se oponha à injustiça social com coragem e com esperança por um mundo mais viável.

Referências

BAHIA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia-Campus Eunápolis. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC)** Técnico de Nível Médio Integrado em Edificações. Eunápolis, 2012.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. Projeto Pedagógico Institucional. **PPI-IFBA**. Salvador, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Portugal: Editora 70, 2009.

BRASIL. Lei 9.795, de 27 de Abril de 1999. Dispõe sobre a **Política Nacional de Educação Ambiental**. Brasília: 1999. Disponível em:<
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm>. Acesso em 25 ago. 2015

_____. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional. e.8. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

_____. **Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA)**. 3 e. Ministério do Meio Ambiente e ministério da Educação. Brasília: 2005.

CAMPOS, Marília Freitas de. Educação Ambiental e paradigmas de interpretação da realidade: **tendências reveladas**.2000.389 f. Dissertação de Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2000.Disponível em:<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000206271>>. Acesso em 10 set. 2015.

DUARTE, Rodrigo A. de Paiva. **Marx e a natureza em O Capital**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

FRACALANZA, Hilário. As pesquisas sobre Educação Ambiental no Brasil e as escolas: **alguns comentários preliminares**, 2012. Disponível em:<<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br>>. Acesso em 08 set.2015.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da terra e cultura de sustentabilidade. **Revista Lusófona de Educação**, n.6, 2005. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Portugal. Disponível em:<<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/842/681>> Acesso em 10 set.2015.

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: **rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUIMARÃES, Mauro. Educação Ambiental: **no consenso um embate?** Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira. As macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental brasileira. **Revista Ambiente & Sociedade**. n São Paulo v. XVII, n. 1 n p. 23-40 n jan.-mar. 2014. Disponível em:<www.scielo.br/pdf/asoc/v17n1/v17n1a03.pdf>.Acesso em 20 set.2015.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Fundamentos da Educação Ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**.4.e. São Paulo: Cortez editora, 2012.

PORTO-GONÇALVES, C.W. **Os (Des) caminhos do Meio Ambiente**. 7.ed São Paulo: Contexto, 2000

REIGOTA, M. **Meio Ambiente e representação social**. 3. e. São Paulo: Cortez, 2010.

SAUVÉ, Lucie. A cartografia das correntes em Educação Ambiental. In: SATO, Michele; CARVALHO, Isabel. **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artimed, 2008.

_____.Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável; uma análise complexa. **Revista de Educação Pública**, 1997 Disponível em:<http://www.serrano.neves.nom.br/MBA_GYN/edsoc10.pdf>. Acesso em 10 set. 2015.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITAPETINGA-BA: COMPROMISSOS E RESPONSABILIDADE

Marileuda Fernandes do Nascimento-(UESB)¹

Barbara Rita Silva Chaves-(UESB)²

Aluzinete Brito Vieira Souza –(UESB)³

Valdenir de Almeida Santos-
(UESB)⁴

Temáticas- Políticas Públicas e Educação

Comunicação oral

Resumo

Este artigo foi formulado com base em resultados de pesquisa sobre as principais competências do Conselho Municipal de Educação (CME) de Itapetinga-BA e como estas funções vem sendo desenvolvidas, na prática Trata se de uma pesquisa qualitativa, por meio de um estudo de campo, identificado como Estudo de Caso, o qual buscou identificar qual a participação do CME, como representante social, na formulação, implementação e monitoramento das políticas públicas educacionais. A identificação se deu através de análise de documentos, entrevista com profissionais e conselheiros do CME de Itapetinga-BA. Permitindo, assim, compreender quais são as responsabilidades e compromissos dessa atual posição do conselho do município. Porém ainda há confusão sobre sua função e autonomia. Isso, talvez, decorra do fato do órgão ter total dependência da Secretaria Municipal de Educação de Itapetinga-BA, afinal o CME ainda não possui verba própria. Mas entendemos que este mesmo Conselho é imprescindível para o cenário da Educação de Itapetinga já que, historicamente, tem caminhado na direção da promoção da autonomia municipal.

Palavras chaves: Conselho Municipal de Educação; Políticas Públicas Educacionais; Representação Social.

¹Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-Itapetinga-BA;ana.fernandes3473@gmail.com

²Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-Itapetinga-BA; brss_ssa@hotmail.com

³Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-Itapetinga-BA;aluzinetebrito@hotmail.com

⁴ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-Itapetinga-BA;denealmeidaa@hotmail.co

1.Introdução

Este artigo apresenta dados iniciais de um estudo desenvolvido no âmbito da disciplina Políticas Públicas II, e tem objetivo proporcionar construção de conhecimento sobre as Políticas Públicas, para isso buscamos verificar como o Conselho Municipal de Educação - CME vem desenvolvendo suas funções básicas na perspectiva dos conselheiros quanto da comunidade escolar e local do município de Itapetinga-Bahia. E mais especificamente refletir e oportunizar a construção de conhecimento teórico à cerca dos conselhos no Brasil. partindo das discussões produzidas no desenvolvimento da disciplina Políticas Públicas e das concepções teóricas analisadas passamos a reconhecer os conselhos de educação, entendemos que este já são uma tradição em nosso país, por força do que já dispõe a Legislação, cada sistema de ensino, em nossa Federação, dispõe de um desses órgãos; 1) no plano da União, o Conselho Nacional de Educação; 2) em cada estado, o Conselho Estadual de Educação; 3) nos municípios, os Conselhos ou Comissões Municipais de Educação.

O Brasil é uma federação. E federação, desde sua origem (do latim foedus), significa pacto ou aliança. A ação educativa, portanto terá que se realizar numa estreita cooperação entre União, Estado e Município (Art. 211 da Constituição Federal).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa. Por ser aquela “cujas estratégias de pesquisa privilegiam a compreensão do sentido dos fenômenos sociais além de sua explicação, em termos de relações de causa e efeito” (MONTEIRO, 1998, p.7), foi feita através de entrevistas com conselheiros e observação através da participação em reuniões do referido órgão, e de campo, porque foi feita mediante presença ao órgão onde se situa o CME no município de Itapetinga-BA, e escolas também do município.

E a pesquisa é de caso, por que foram feitas análise sobre a efetivação do CME de Itapetinga-BA, esta pesquisa também é bibliográfica - foi feita mediante leitura de livros e artigos sobre os Conselhos para termos um melhor embasamento teórico. É importante dizer que as entrevistas com estas pessoas se efetivaram devido à disponibilidade das mesmas em participar.

Metodologia

Para a realização desta pesquisa, buscamos o Conselho de Educação do município de Itapetinga-BA. Recorremos a uma escola também do município (pública e privada), para melhor entender como o CME desenvolver seus compromissos dentro do ambiente escolar e

comunidade local. A visita foi realizada no dia 15, 05,11 de agosto de 2016, no turno da manhã, onde fomos recebidos pela vice-presidente do conselho que nos apresentou as condições gerais do CME.

Antes de dar início às visitas teve uma conversa com a vice-presidente do CME, e duas diretoras, duas professoras da rede pública e privada, das escolas do município de Itapetinga, e também de uma pessoa da comunidade, informando como se daria a coleta de dados, confirmando sobre a realização desta pesquisa e solicitando a autorização das mesmas. Neste momento, já marcamos a data em que ocorreriam as entrevistas.

As entrevistas foram gravadas em áudio, visando possibilitar ao pesquisador focalizar sua atenção no processo de interação. As transcrições das entrevistas foram realizadas pelos pesquisadores, pois consideramos que esse momento representaria mais uma experiência de escuta desses sujeitos e se constitui em uma pré-análise do material. A esse respeito, Gil (2000, p. 46-47) assevera que:

“O uso do gravador proporciona algumas vantagens, entre essas, a mais significativa, é anotar tudo que o entrevistado diz e depois analisar e registrar com cuidado”.

Tivemos acesso a livros do Conselho Municipal de Itapetinga-BA, participamos de reunião. Elaboramos um roteiro com perguntas baseadas nos objetivos e nas hipóteses levantadas em sala de aula no curso de pedagogia, na disciplina políticas públicas, para a realização desta investigação, envolvendo a concepção de cada participante a respeito das seguintes temáticas: contendo questões individuais e conjuntas, relacionadas à distribuição dos recursos financeiros públicos e se estes são suficientes para atender as necessidades dos conselheiros; Se o CME vem cumprindo seus compromissos e responsabilidades no Município de Itapetinga; Como a escola, professor, diretor, (público e privado) e a comunidade vê o CME. Qual a maior dificuldade do CME? Qual é o perfil dos membros do CME? Entre outros. Qual é a composição do CME de Itapetinga?

Breve Histórico dos Conselhos de Educação

Para melhor compreensão sobre o Conselho Municipal, na gestão da educação, busca-se uma retrospectiva histórica dos Conselhos no Brasil. Buscando entender o seu surgimento e suas normas, através de Leis.

O início efetivo de funcionamento de Conselhos de Educação no Brasil ocorreu em 1911 com a criação do Conselho Superior de Ensino, transformando em 1925 em Conselho Nacional de Ensino. Em 1931, no contexto da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, foi criado o Conselho Nacional de Educação em substituição ao Conselho Nacional de Ensino. Talvez por isso, alguns pesquisadores situem em 1931 o início dos conselhos de educação no Brasil.

Segundo Teixeira (2004):

A ideia dos Conselhos de Educação no Brasil está fortemente ligada à sua concepção como órgãos do governo, com função de assessoramento e colaboração, que os caracterizou ao longo de grande parte da história educacional brasileira no século XX. Essa concepção conferiu-lhes a marca de órgãos normativos do sistema, atuando na interpretação e na resolução do emprego da Legislação educacional no País, segundo suas competências e atribuições. Desempenhou, nessa função, importante papel na formação da estrutura hierárquica e burocrática do ensino atual (TEIXEIRA, 2004, pg, 46).

A Constituição de 1934 instituiu os Sistemas de Ensino Federal e Estaduais, e os respectivos conselhos de educação. Os conselhos estaduais, no entanto, só foram efetivamente criados pela primeira LDB (Lei n. 4.024/61), fruto da Constituição de 1946, que manteve os dispositivos da Lei de 1934, relativos aos Conselhos de Educação e sistemas de ensino.

Cury (2000, p. 47) complementa:

A palavra conselho vem do latim consilium, termo que provém do verbo consulo/consulere. Por sua vez, produz o significado tanto de ouvir alguém quanto de submeter algo a uma deliberação de alguém, após uma ponderação refletida, prudente e de bom-senso. Trata-se, pois, de um verbo cujos significados postulam a via de mão dupla: ouvir e ser ouvido. Obviamente a recíproca audição se compõe com o ver e ser visto e, assim sendo, quando um conselho participa dos destinos de uma sociedade ou de partes destas, o próprio verbo consulere já contém um princípio de publicidade (CURY, 2000, p. 47).

Para tanto, provoca uma noção da aplicação do bom senso para garantia de uma decisão refletida e ao mesmo tempo de posicionamento, portanto, autônoma.

Competências e funções dos conselhos escolares:

Com base nos instrumentos normativos apreciados faz-se necessário ponderar as funções dos conselhos de educação tendo em vista a definição de suas competências. Estas, por sua vez, são divididas em quatro partes principais, a saber: “a função deliberativa, a função consultiva, a função fiscal e a função mobilizadora” (BRASIL. Ministério da Educação, p. 32, 2004).

- a) Função deliberativa: A função deliberativa é atribuída mediante legislação ou ato normativo que atribui competência específica para decidir sobre determinada matéria em pauta. Possui status de instância final e soberana que encaminha ao executivo suas deliberações para que se cumpra o ato administrativo. Pode ainda deliberar recursos em diferentes graus ou instâncias com competência para alterar decisões julgadas ou ainda confirmar acerca de decisões anteriores.
- b) Função consultiva: A função consultiva é marcada por sua característica de assessoria, mediante a elaboração de pareceres escritos ou relatórios analíticos que sejam aprovados em colegiados. Interpreta, propõe, avalia, estabelece relações e posicionamentos ao apreciar matérias em sua área de competência. Ao realizar sua função consultiva, os conselhos de educação reiteram a força que tem sua representatividade, seja comunicando-se com o governo ou com a sociedade.
- c) Função fiscal: A função fiscal dos conselhos de educação é, pois, a investidura legal para fiscalizar o cumprimento da norma e sua legalidade para tomada formal de providências ou alterações oriundas de situações problematizadoras. Para efetivamente cumprir seu papel de agente fiscalizador, poderá utilizar-se da estrutura de segurança pública, na tentativa de manutenção da ordem no que se refere à execução do gerenciamento do bem público, como compromisso de gestão coletiva.
- d) Função mobilizadora: A função mobilizadora nada mais é do que a condição de agente de mediação entre governo e sociedade. É, sobretudo, um exercício político de manutenção da qualidade educacional, visto que suas atribuições se focam no papel de contribuinte ao desencadear estratégias para promoção de uma consciência social com vistas ao aumento na participação de cidadãos para honrarem com o compromisso com a educação. CONSELHOS MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CADERNO 1, 2009, pg.30).

A Constituição de 1988 instituiu os Sistemas Municipais de Ensino. Antes da LDB de 1961 e da Constituição de 1988, iniciativas esparsas de Estados e Municípios haviam constituído Conselhos Estaduais e Municipais de Educação. Os principais atos e momentos de constituição dos Conselhos de Educação, a partir de 1931 até os dias atuais, são relacionados a seguir:

Conselhos de Educação de âmbito nacional

Três momentos caracterizam os Conselhos de Educação em âmbito nacional: o Conselho Nacional (1931-1961), o Conselho Federal (1961-1994) e, novamente, o Conselho Nacional (1994 até hoje). Embora com variação na denominação, o CNE e o CFE assumiram uma dupla dimensão: de conselho do Sistema Federal de Ensino e do conselho nacional. Ambos receberam atribuições relativas às políticas e às diretrizes nacionais da educação, além de funções particulares relativas às instituições vinculadas ao sistema federal. Convém lembrar que os sistemas de ensino somente foram instituídos pela Constituição de 1934. A seguir, apresentamos uma visão sucinta dos três momentos dos Conselhos de Educação:

Conselho Nacional de Educação (1931-1961): O primeiro CNE FOI CONSTITUIDO PELO Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931, que o situava como “órgão consultivo do Ministro da educação e saúde publica, nos assuntos relativos ao ensino” (art. 1.), destinado a “colaborar com o ministro nos altos propósitos de elevar o nível da cultura brasileira e de fundamentar, no valor intelectual do individuo e na educação profissional apurada, a grandeza da Nação” (art.2.). (CONSELHOS MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CADERNO 1, 2009, pg.29).

Os novos conselheiros eram da livre nomeação do presidente da República. No entanto, havia critérios, como: um de cada universidade federal; um dos institutos isolados de ensino de direito, medicina e engenharia; um do ensino superior estadual; e um do ensino superior particular; um de cada esfera do ensino secundário (federal estadual e particular); três de personalidades “de alto saber e reconhecida capacidade em assuntos de educação e ensino”; e o diretor do Departamento Nacional de Ensino. O CNE/1931 era situado como staff do ministro, como atribuições de caráter consultivo, não deliberativo nem normativo. (CASTRO, 1998, PG.27)

O segundo CNE, atendendo o dispositivo da Constituição de 1934, foi regulamentado pela Lei. 176/36, que estabeleceu escolha dos conselheiros pelo governo a partir de listas tríplices enviadas pelos CNE dentro das indicações das categorias de educadores em que a lei dava direito a ter representantes. A Constituição atribuía ao CNE a incumbência de elaborar o PNE, com feição de Lei de Diretrizes e Bases, mas sua tramitação no congresso foi interrompida

com o evento do estado Novo em 1937. O CNE funcionou regularmente até dezembro de 1961 (CONSELHOS MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. CADERNO 1, 2009, pg.30).

Conselho Nacional de Educação (1994): O terceiro CNE foi criado pela Medida Provisória n.661, de 18 de outubro de 1994, que extinguiu o CFE. Na composição provisória, o CNE se constituiu, basicamente, no espírito dos antigos Conselhos de Instrução pública, como Conselho diretor do MEC, composto na sua maioria de cargos de confiança do ministro. Quando às atribuições, a medida Provisória inspirou-se no projeto de LDB que tramitava na Câmara dos deputados. Esse concebia o conselho como fórum para atuar na formulação das políticas que definem o Projeto Nacional de Educação. (CONSELHOS MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. CADERNO 1, 2009, pg.31).

CONSELHOS ESTADUAIS

Os Conselhos Estaduais de Educação, Embora alguns estados tenham seus conselhos antes da LDB de 1960 (Bahia, Alagoas e Rio Grande do Sul), somente a partir de 1961, com a regulamentação dos sistemas de ensino pela LDB, passaram a ser criados e a funcionar efetivamente os conselhos estaduais de educação. Criados, na sua maioria, ainda em 1961, os conselhos estaduais de educação seguiram o modelo do Conselho Federal de Educação, funcionando regularmente até hoje, sem rupturas em alguns estados.

Mais recentemente, diversos conselhos estaduais introduziram a representação de categorias ou entidades profissionais na sua composição. Os Conselhos Municipais de Educação, embora já previstos, mas sem autonomia, na Lei n. 9.562/71, os conselhos municipais de educação passaram a se organizar efetivamente a partir da Constituição de 1988, que criou os sistemas municipais de ensino.) BRASIL, 2004, pg, 43). Embora ao longo do tempo tenham ocorrido mudanças na composição e nas atribuições, às vezes com rupturas e avanços, em geral o perfil dos conselhos permanece o mesmo do início.

Conselhos Municipais

A tese da municipalização do ensino encontra raízes anteriores à LDB de 1961. Anísio Teixeira inspira na experiência americana, foi autor da proposta que, embora contemplada em Lei estadual, não chegou a ser implantada. Azanha (1995) observa que:

Para Anísio Teixeira, a municipalização do ensino primário oferecia vantagens de ordem administrativa, social e pedagógica. Quanto à primeira às razões são óbvias. Quanto à segunda, as vantagens adviriam do fato de o professor ser um elemento local ou pelo menos aí integrado e não mais um “cônsul” representante de um poder externo. Quanto à terceira residiria

principalmente na possibilidade de o currículo escolar refletir a cultura local (AZANHA, 1995, pg.32)

Embora previsto na Lei n. 5.692/71, com funções a serem cumpridas pelos respectivos conselhos estaduais, os conselhos Municipais de Educação passaram a se organizar a partir da Constituição de 1998, que criou os Sistemas Municipais de Ensino.

Antes, algumas poucas experiências de conselhos municipais foram tentadas, especialmente no Rio Grande do Sul, nos anos 30, sob o espírito da Constituição democrática de 1934. Nascidos do espírito da institucionalidade da Constituição de 1988, os conselhos municipais assumiram características mais próximas de conselhos de representação popular, ao contrário dos estaduais e dos de âmbito nacional, marcados desde suas origens e ao longo de suas histórias como conselhos de inotáveis. A maioria dos municípios brasileiros já possuem conselhos municipais instituídos, numa rica diversidade de experiências de promoção da participação popular na gestão das políticas públicas de educação na base onde se efetiva e exercita a cidadania. (BRASIL, 2004, pg.43).

Uma vez que o Conselho Municipal de Educação passa a ser concebido como um organismo de participação da sociedade considera-se como extremamente importante que sua atuação seja exercida de modo qualificado e comprometido.

Processo de criação do conselho Municipal de Educação (CME) em Itapetinga-BA

O Conselho Municipal de Educação - CME é essencial para o desenvolvimento e fortalecimento das políticas públicas educacionais, atuando no controle das decisões governamentais. Portanto, este estudo busca compreender através da atuação do CME, representante da sociedade civil, como este age na gestão educacional e como vem sendo desenvolvido no município de Itapetinga-BA.

Tendo como objetivo central o Conselho Municipal de Educação em Itapetinga-BA, trataremos um esboço sobre a criação deste. Pois como órgão normativo, consultivo e deliberativo do Sistema Municipal de Educação, tendo como finalidade o estudo, o planejamento e a orientação de todas as atividades referentes ao ensino.

Cury (2006) defini os CE como:

“Um Conselho de Educação é, antes de tudo, um órgão público voltado para garantir, na sua especificidade, um direito constitucional da cidadania. Eis porque um conselheiro,

membro desse órgão, ingressa no âmbito de um interesse público cujo fundamento é o direito à educação das pessoas que buscam a educação escolar”. (CURY, p. 41, 2006).

No Art. 113º da Lei Orgânica do Município de Itapetinga, fica criado o Conselho Municipal de Educação, órgão consultivo e normativo, que tem a competência de definir normas, diretrizes, planas e programas educacionais, participando em sua composição o Executivo, o Legislativo, comunidade escolar, entidades representativas de classe e profissionais do setor. O Conselho Municipal de Educação de Itapetinga, nos termos do artigo 18 inciso 3º da Lei Federal nº 9394/96 (LDB), e regulamentada pela Lei Municipal nº 740/97 alterado pela Lei Municipal nº 861/02, tem seu funcionamento normatizado pelo Regimento Interno. (ITAPETINGA, 1990, p.45)

O Conselho caminha de acordo com as Leis: Sistema de Ensino Municipal, Lei Orgânica do Município, Lei de Criação do Conselho, observando as normas e disposições da legislação pertinentes. Tem como finalidade formar as diretrizes e prioridade da política de educação do Sistema de Ensino. (ITAPETINGA, 2003).

Coleta e análises dos dados

Entrevista com a vice-presidente do conselho

Qual o perfil e a composição dos membros do conselho em Itapetinga?

A mesma respondeu que:

“Todos têm escolaridade compatível com as funções e atribuições que são próprias de um Conselheiro Municipal de Educação, são conhecedor das causas mais amplas da educação.”

O conselho Presidente do conselho, Vice-presidente, Técnica, Conselho Tutelar, OAB-BA, Secretaria de Educação, uma representante do Ensino Médio, Ensino Superior, Fundamental, infantil, Escola Privada. Vale ressaltar que foi relatado que a representante da escola privada, nunca compareceu no conselho.

“O Secretário de Educação não deve ser membro nato do Conselho, para que esta instituição atue livremente no seu papel como órgão de Estado. O Presidente do Conselho deve ser escolhido por seus pares.”

Quais atribuições do CME na rede de ensino que não tem sistema de ensino organizado?

“Prover uma gestão democrática do ensino público, assegurar a participação da sociedade na gestão da educação do município. Participar da definição da política municipal de educação, acompanhar e exercer o controle social da execução dessa política, atuar na defesa do direito à educação”.

Qual a maior dificuldade do CME?

“A maior dificuldade é, que o conselho não possui verba própria tudo depende da secretaria de educação, às vezes temos que trazer coisas de casa”.

“Os membros do CME faltam muito às reuniões, demonstrando pouco interesse”.

A mesma relata também que, já teve reunião que só tinha três participantes.

Entrevista com uma professora da rede pública.

Segundo uma educadora:

“O CME serve para nós orienta na escola, relação professor/aluno [...], porém também tem suas falhas, na maioria das vezes com a intervenção do conselho na escola o professor perde sua autonomia”.

“Chego a me pergunta; porque tem o conselho de classe na escola? se o professor não pode decidir. Por que sabemos que o conselho de educação não importa com qualidade e sim com quantidade”. A mesma relatou também que o CME não se preocupa em nem um momento com o professor, somente com a imagem do conselho. O posicionamento destes conselheiros encontra respaldo na fala de

Já na fala do diretor da escola privada, só tem elogios ao conselho, o mesmo fala que;

“O CME serve como um aliado das escolas, ele não é um órgão que tenta prejudicar as escolas, ele busca esclarecimento de fatos que são levados até o conselho, mas os pais encontram no conselho um auxílio quando se sentem prejudicados em alguma coisa” Segundo ele. “A parceria existe e funciona de verdade”.

A diretora da escola pública;

“Só posso fazer crítica, Porque o conselho não vem na escola, no ano passado só foi na escola duas vezes e esse ano nem uma. São inúmeras as dificuldades que tenho na escola, porém não tenho apoio nenhum do CME”.

“Pode até ser que eles não vêm por conta das inúmeras escolas que eles visitam, porém não é desculpa pra não vim na nossa escola. Tenho queixas documentadas do que estou falando”.

A diretora argumentou que não aceita nem uma desculpa do conselho, porque a mesma afirma que já trabalhou lá durante dois anos, e conhece todo o seu funcionamento interno.

No decorrer da nossa pesquisa constatamos que família consegue vê o CME como um aliado, quando de alguma maneira se sente prejudicado pela escola.

Entendemos que o Conselho Municipal de Educação é um órgão que compõe o Sistema Municipal de Ensino e traz na sua natureza o princípio da participação e da representatividade da comunidade na gestão da educação. Como os demais conselhos da área social é um dos elementos considerados necessários para o processo de descentralização/municipalização e para o fortalecimento dos sistemas municipais.

Ao analisamos os livros do conselho municipal de Itapetinga, percebemos que as coisas não acontecem como esta no papel, e principalmente na Lei, na verdade tem coisas que nem no papel esta. Principalmente no que diz respeito à educação do campo, não se vê quase nada. Nem se que foi citada pela vice-presidente.

No que diz respeito ao professor, os mesmo se encontram totalmente desmotivado, com a atuação do conselho no município. Por que os mesmo relatam que o CME de Itapetinga-BA, tira sua autonomia em sala de aula, não estão interessados com a qualidade do ensino, e sim com quantitativo.

Nesse sentido Ferreira (2001, p.309) afirma,

Necessária direção do processo educativo que se faz, um só, com os mesmos princípios, valores, pressupostos teóricos e metodológicos postulados por todos, conteúdos científicos, técnicos, éticos e humanos, e “sabedoria” desde a construção coletiva inicial do projeto político-pedagógico que continua sendo reconstruído a cada momento em que se faz prática, quando a “ideia” se transforma em “ato” e possibilita um novo “pensar” sobre todo este processo de formação humana que se realiza na escola e pelo qual a gestão da educação é responsável. A razão de ser da gestão da educação consiste, portanto na garantia de qualidade do processo de formação humana - expresso no projeto político-pedagógico - que possibilitará ao educando crescer e, através dos conteúdos do ensino, que são conteúdos de vida, humanizar-se, isto é, tornar-se mais humano. (FERREIRA,2001,pg.309).

Diante disso compreendemos que, apesar dos discursos favoráveis à participação, nem todos os conselheiros ocupam seus lugares no CME respeitando os compromissos assumidos com suas bases. Muitas vezes os setores representados sequer têm retorno do que é tratado no Conselho. Diante disso nos perguntamos qual a importância real destas representações. A este respeito uma das conselheiras entrevistadas disse que é possível que determinado setor encaminhe solicitação de ingresso no Conselho apenas para garantir certo status no cenário municipal, mas sem que haja interesse verdadeiro nas ações do Conselho e conscientização política sobre o papel do mesmo. Pela forma que a própria base percebe o CME imaginamos que dificilmente o conselheiro possa ter uma postura diferenciada, o que se confirma na fala desta representante, que reconhece a importância e as limitações do Conselho. Entendemos que este tipo de representação, que denota pouco comprometimento para com as ações do

Conselho, não consegue promover transformações e benefícios para a Educação do município de Itapetinga.

Em decorrência dos objetivos propostos no início do nosso artigo, neste momento apresentamos uma análise dos aspectos normativos, consultivos e deliberativos do Conselho Municipal de Educação de Itapetinga.

O Conselho não possui função administrativa, já que esta deve ser exercida pela Secretaria Municipal de Ensino. O CME é um órgão normativo, consultivo e deliberativo do Sistema Municipal de Ensino de Itapetinga. Também exerce funções de assessoramento à Secretaria de Educação em assuntos de natureza educacional quando se faz necessário. A partir de sua função normativa, como o próprio nome já elucida, Conselho estabelece normas para o Sistema Municipal de Ensino; funcionamento e expansão da área física das escolas que compõem a rede municipal e sobre a autorização e o funcionamento de escolas particulares.

Devido à sua função consultiva o Conselho deve expor seu julgamento a respeito de solicitações a ele encaminhadas. Estas solicitações, no Conselho Municipal de Educação de Itapetinga, geralmente se referem a projetos e programas educacionais elaborados pela Secretaria de Educação; Plano Municipal de Educação; medidas e programas que tratam da capacitação de professores da rede; acordos e convênios firmados entre a Educação municipal e alguma outra entidade; além de assuntos encaminhados por professores, escolas e Câmara Municipal para que o Plenário dê seu posicionamento antrópicas de Educação Infantil.

Finalizando a análise da natureza das ações desempenhadas pelo Conselho Municipal de Educação apresentamos sua função deliberativa, a partir da qual o Conselho discutiu e decidiu sobre seu Regimento Interno e plano de atividades anuais; criação, ampliação e localização de escolas da rede municipal de ensino e medidas para a melhoria do rendimento escolar. A participação nos Conselhos Municipais de Educação pode funcionar como instrumento possibilitado deste tipo de controle, dependendo do modo como se concretizar.

De acordo com Teixeira (2001, pg49) "a participação exercida nos Conselhos Municipais pode ser vista como instrumento de controle social e político do Estado pela sociedade, possibilitando que a população atue como definidora de critérios e parâmetros que orientem a ação pública".

Entendemos que ainda há um longo caminho a ser percorrido no sentido de garantir formas de participação satisfatórias ao atendimento das demandas apresentadas ao Conselho de Educação, mas a postura do órgão já revela que existe uma nova maneira de se perceber a relação entre o município e sociedade.

Considerações finais.

Os movimentos em prol da garantia do direito à educação de qualidade para todos requer uma nova postura dos conselhos de educação, pois se caracterizam como órgãos mediadores entre a sociedade e o Governo. O Conselho Municipal de Educação de Itapetinga também tem esse compromisso e responsabilidade, porém ainda há confusão sobre sua função e autonomia. Isso, talvez, decorra do fato do órgão ter total dependência da Secretaria Municipal de Educação de Itapetinga-BA, afinal o CME ainda não possui verba própria. Os dois órgãos juntos configuram o Sistema Municipal de Ensino de Itapetinga. O CME caracteriza-se como órgão normativo e a SME é o órgão administrativo. Assim, ciente da importância de sua ação para com a educação da cidade é que o Conselho Municipal de Educação de Itapetinga vem desenvolvendo ações e participando de eventos que contribuam com a divulgação do órgão, aproximando-o verdadeiramente da comunidade em que está inserido.

Em relação ao modo como se dá a participação dos conselheiros no Conselho Municipal de Educação de Itapetinga, podemos dizer que estes têm consciência dos compromissos assumidos com seus pares e também com a sociedade. Nem sempre, porém, esta conscientização se traduz em exercício prático durante as reuniões do colegiado. Alguns representantes assumem declaradamente posições que indicam preocupação para com os compromissos firmados com suas bases, objetivando a uma Educação de qualidade, embora nem todos atuem deste modo. Apesar do discurso favorável à participação a maior parte dos conselheiros sequer aparece nas reuniões. Percebemos que aqueles representantes que não se comprometem com as discussões acabam influenciando pouco nas deliberações do Conselho.

Dando prosseguimento ao relato dos resultados obtidos ao término desta pesquisa, cumpre-nos reiterar que o Conselho Municipal de Educação de Itapetinga tem desempenhado a contento todas as suas atribuições e competências, já previstas em seu Regimento Interno. Destacamos ainda que o CME, além de ser o órgão normativo do Sistema Municipal de Ensino de Itapetinga e exercer funções deliberativas e consultivas, também realiza assessoramentos à Secretaria Municipal de Educação, naquilo em que é solicitado.

Podemos concluir que o Conselho Municipal de Educação de Itapetinga ainda precisa avançar no que se refere à amplitude de suas influências na elaboração das políticas educacionais do município, mas entendemos que este mesmo Conselho é imprescindível para o cenário da Educação de Itapetinga já que, historicamente, tem caminhado na direção da promoção da autonomia municipal.

REFERÊNCIAS

-AZANHA, J.M.P. Educação: temas polêmicos. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

-BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino. Perfil dos conselhos municipais de educação. Brasília, 2004.

Conselho Municipal de Educação de Itapetinga –BA - Regimento Interno

- CURY, Carlos Roberto Jamil. Conselhos de educação: fundamentos e funções. RBPAE –v.22,n. 1, p. 41-67, jan./jun. 2006.
 - Lei Orgânica do Município de Itapetinga-BA, 1990
 - Ministério Público do Estado da Bahia – Conselhos de Educação:
- TEIXEIRA, L.H.G. Conselhos Municipais de Educação: autonomia e democratização do ensino. Cadernos de Pesquisas, São Paulo, FCC, v.34, n. 123, 2004.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009. 175 p.

OS JOGOS EDUCATIVOS ONLINE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Monique Santos de Santana (UEFS)³³
Solange Mary Moreira Dos Santos (UEFS)³⁴
Maísa Lis Costa Dos Santos (UEFS)³⁵

Resumo

Os jogos educativos digitais, como objeto desta investigação, podem ser considerados como um dos meios de interação que possibilitam novos caminhos de aprendizagem a partir da sua utilização na prática educativa. Diante disso, o objetivo desta investigação é de analisar estudos e pesquisas que apontem os jogos educativos digitais, como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, utilizados tanto no ambiente escolar, quanto nas atividades extraclasse. Para tanto, esta análise apresenta um levantamento de dados realizado no Banco de Teses e de Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e de estudos bibliográficos sobre a utilização dos jogos digitais no Ensino Fundamental, das últimas publicações dos anos 2011 e 2012. Os resultados apontam a presença significativa de estudos que evidenciam a colaboração dos usos dos jogos para o favorecimento da aprendizagem.

Palavras-chave: TICs. jogos educativos *online*. práticas pedagógicas.

Abstract:

The digital educational games, as the object of this investigation can be considered as a means of interaction that enable new learning paths from its use in educational practice. Thus, the objective of this research is to analyze and research studies that point digital educational games, as a pedagogical tool for the development of teaching and learning, used both in the school environment, as the Afterschool program. Therefore, this analysis presents a data survey conducted at the Bank of Theses and Dissertations of Higher Education Personnel Improvement Coordination (CAPES) and bibliographical studies on the use of digital games in elementary school, the latest publications of the year 2011 and 2012. the results show the significant presence of studies that demonstrate the collaboration of the game uses for favoring learning.

Keyword: ICT. *online* educational games. pedagogical practices.

³³ Graduanda em Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana, Departamento de Educação – DEDU, Feira de Santana-Ba, Brasil. Bolsista de Iniciação Científica do Projeto de Pesquisa “Ações de formação docente e o uso das tecnologias” com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico- CNPq/UEFS. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Professor- NUFOP. E-mail: monisks@hotmail.com.

³⁴ Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana-Ba, Brasil. Departamento de Educação – DEDU. Doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC/SP (2003). Mestre em Educação (Supervisão-Currículo) pela PUC/SP (1989) e atualmente é professora Plena da Professora do Mestrado em Educação da UEFS/BA. Líder de Pesquisa do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Professores/NUFOP. E-mail: solangemmsantos@gmail.com

³⁵ Graduanda em Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana, Departamento de Educação – DEDU, Feira de Santana-Ba, Brasil. Bolsista de Iniciação Científica do Projeto de Pesquisa “Ações de formação docente e o uso das tecnologias” com financiamento da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado da Bahia-FAPESB/UEFS. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Professor- NUFOP. E-mail: maisacliis@hotmail.com

Introdução

Na sociedade contemporânea, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) apresentam mudanças significativas em relação ao modo como desenvolvemos o nosso trabalho, como estabelecemos comunicação uns com os outros, como produzimos conhecimento, enfim como vivemos (CASTELL, 2003).

Nesse sentido, o desafio é a integração das TICs no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista a possibilidade de mudanças no acesso aos saberes, permitindo aos alunos construir novos modelos e formas de agir na sociedade. Para isso, as atividades desenvolvidas em sala de aula precisam ser mediadas pelo professor, porque os alunos dessa nova geração, por mais que sejam considerados nativos digitais precisam estar preparados para atuar na cultura da informação e do conhecimento.

A esse respeito, Carbonell (2002) declara que os sintomas de mudança precisam estar presentes no espaço escolar, fazendo com que os artefatos tecnológicos cumpram uma função diferenciada em relação aos livros que se limitam a ditar as lições de sempre. As TICs são vistas no âmbito da escola, como recurso que pode contribuir para a mudança na prática docente, assim como na atividade curricular dos seus alunos, tendo em vista que possibilitam o aprimoramento e a ampliação do conhecimento, tanto prático quanto técnico e científico. Então, é preciso que a utilização dessas ferramentas tecnológicas se concretize com práticas inovadoras, propiciando assim a aquisição de novos significados pedagógicos.

Desse modo, torna-se fundamental a preparação e a qualificação do professor para, usar as tecnologias da melhor maneira possível na sua prática docente, tendo em vista que o professor precisa se inserir nesse novo modelo, uma vez que, o processo ensino-aprendizagem precisa ser renovado para não cair na monotonia e tornar-se algo mecânico.

Assim, o uso dessas tecnologias serve tanto para inovar o ensino quanto contribui para elaboração de estratégias que facilitem a interação dos educandos em relação aos conteúdos curriculares, podendo ampliar o conhecimento e favorecer a utilização da comunicação e informação de modelos comunicativos de ensino (PORTO, 2006). Ao pensar nos inúmeros atrativos que as TICs proporcionam aos seus usuários, a perspectiva desta investigação é de analisar estudos e pesquisas que apontem os jogos educativos digitais, como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, utilizados tanto no ambiente escolar, quanto nas atividades extraclasse.

A partir dessas considerações, esta investigação se fundamentou em estudos bibliográficos (dissertações, artigos, livros, dentre outros) que utilizam o jogo educativo

digital no Ensino Fundamental, das publicações no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nos 2011 e 2012.

A internet como mídias de pesquisa

Atualmente com a evolução da internet, assim como da informática, é quase impossível que um microcomputador não esteja conectado a uma rede, uma vez que a internet se tornou o meio de comunicação que estabelece a interação e o rompimento de distâncias entre as pessoas, oferecendo mais atrativos de interação, principalmente para o público jovem e possuindo a capacidade de distribuir por todo domínio da atividade humana, informação em virtude de sua flexibilidade e adaptabilidade em um ambiente em que a globalização sofre rápidas transformações (CASTELLS, 2003). Também a internet é considerada uma mídia de pesquisa, um espaço com serviços virtuais *online*, uma mídia que se conecta com todas as outras mídias, além de ser um meio de comunicação que possibilita a interação entre as pessoas no mundo inteiro (MORAN, 2001).

A internet como uma mídia que oferece inúmeras possibilidades de pesquisa se apresenta como uma tecnologia interativa, oferecendo a maioria das funções de comunicação tradicional de mídia, como telefone, música, cinema e televisão, além de criar novas formas de interação humana através dos serviços de mensagens de voz, mensagens instantâneas, fóruns de discussão e redes sociais, em um mesmo ambiente de transmissão de informação e comunicação (MORAN, 2007). Com isso, “a internet pode aperfeiçoar o espaço educativo, considerando que “a inovação permite estabelecer relações significativas entre diferentes saberes, de maneira progressiva, para ir adquirindo uma perspectiva mais elaborada da realidade” (CARBONELL, 2002, p. 21).

Moran (2007, p.53) reforça a importância da internet, quando diz que, “a internet pode ajudar a desenvolver a intuição, a flexibilidade mental, a adaptação de diferentes ritmos”, a partir das informações que vão sendo descobertas, mesmo por acerto e erro, devido às diversas possibilidades de navegação; da dificuldade de voltar a consultar um mesmo dispositivo informativo e também das opções de se fazer pesquisas individuais, e em grupos, que podem intensificar a aprendizagem colaborativa. Nesse sentido, a internet é considerada uma das principais plataformas para pesquisas, pois coloca à disposição dos estudantes múltiplas potencialidades que estimulam a criação, a descoberta e a autonomia.

No ambiente escolar, a integração da internet, como tendência tecnológica, possibilita a transformação das práticas pedagógicas a partir de ações inovadoras em um ambiente aberto a novas maneiras de pensar e fazer, cujo, seu funcionamento promova uma grande rede de construção e troca de conhecimento entre os professores e os alunos. Entretanto, para que a

escola ofereça uma educação de qualidade com o uso das tecnologias é preciso a preparação do corpo docente para lidar devidamente com essas novidades.

A internet com sua infinidade de recursos tende a possibilitar o aprimoramento do conhecimento, através das ferramentas de estudos disponíveis na rede, encontrados nos textos, nos artigos científicos de autores consagrados, nas bibliotecas digitais, nas palestras, nas aulas, nos documentários audiovisuais, nos cursos em tempo real, dentre outros, que se remete ao ensino. Dentre esses, essa mídia propicia também meio de melhorar o ensino a partir da utilização de jogos educativos dentro do mundo virtual.

A internet e os jogos educativos *online*

A internet como dispositivo de comunicação, informação e entretenimento oferece diversas possibilidades para a construção do conhecimento, quando aplicada na prática educativa como mais um suporte tecnológico de inovação e interação. Isto porque nesse ambiente há inúmeras maneiras de utilizar suas ferramentas na sala de aula, visando tornar a aprendizagem mais significativa, sendo uma delas os jogos educativos *online* disponíveis através de links da internet.

Na internet o link de jogos são muitos utilizados por crianças e jovens porque são atrativos, prendem a atenção dos seus usuários, despertam o interesse, desenvolvem habilidades que permitam a sua utilização com facilidade e com mais frequência, tornando-se uma prática cotidiana. Consequentemente, a utilização desses recursos, no ambiente educacional, pode auxiliar o processo de ensino e de aprendizagem, possibilitando trabalhar a coordenação motora, a agilidade, a concentração, dentre outros. Desse modo, essas ferramentas podem proporcionar o desenvolvimento cognitivo dos alunos. O jogo é uma atividade física e intelectual com regras e objetivos, no qual o participante tende a respeitar e esquematizar estratégias que tenham como finalidade a vitória. Antunes (2003) ressalta que o jogo significa divertimento, brincadeira, passatempo, pois em nossa cultura o termo jogo é confundido com competição. A utilização do jogo é um excelente recurso para aprimorar a aprendizagem, tendo em vista que “[...] o ensino absorvido de maneira lúdica, passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade, denotando-se, portanto em jogo”. (FANTACHOLI, 2011 apud CARVALHO 1992, p.28).

No quadro 1 apresentamos algumas teses e dissertações Banco de Teses e Dissertações da CAPES, que tratam sobre utilização jogos *online* no processo de ensino e aprendizagem, nos anos de 2011 e 2012.

Quadro 1 - Estudos que investigaram a utilização de jogos educativos *online* no ensino-aprendizagem

Título	Autor (es)	Ano	Tipo de Texto/ Área de Conhecimento
1- Ensinando conceitos de Matemática a partir de jogos online na 7ª série do Ensino Fundamental: desafios e oportunidades	RUBI, Geiseane Lacerda.	2012	Dissertação/ Educação Matemática
2- O lúdico na lousa digital: uma abordagem interativa no ensino de Ciências nas séries iniciais do Ensino Fundamental	PERY, Liliana Cristina.	2011	Dissertação/ Educação Ciências
3- Eu jogo, tu jogas, nós aprendemos: experiências culturais eletrolúdicas no contexto do ciberespaço	CRUZ JUNIOR, Gilson.	2012	Dissertação/ Educação
4- O processo metodológico de inserção de jogos computacionais em sala de aula de Matemática: possibilidades do movimento de ação e reflexão da professora pesquisadora e dos alunos	GOMIDE, Cristiane Guerra Dos Santos.	2012	Dissertação/ Educação Matemática
5- O despertar para a leitura por meio de mídias digitais	MARTINS, Valéria Bussola.	2011	Dissertação/ Língua Portuguesa
6- A virtualização do lúdico: o fechamento do universo formativo do brinquedo.	ZANDONA JUNIOR, Almir.	2012	Dissertação/ Educação

Dados extraídos do Banco de Teses CAPES, 2015.

No quadro acima, os estudos citados são referentes às publicações dos anos de 2011 e 2012 justamente por se tratar de um levantamento realizado antes da atualização da Plataforma Sucupira. Nesses anos só encontramos dissertações que tratam sobre o uso dos jogos *online* no Ensino Fundamental. Diante dessa problemática, decidimos nesse primeiro momento desta investigação permanecer com os estudos dissertativos selecionados na primeira coleta de dados. Contudo, vale ressaltar que recentemente foi realizado um novo levantamento, no Banco de Teses da CAPES, no período de março/2016 a junho/2016 na nova Plataforma Sucupira sobre as teses e as dissertações publicadas nos anos de 2013 a 2016. Encontramos nesses anos um número considerável de estudos que tratem sobre a utilização de jogos educativos *online* na prática educativa.

No decorrer desta investigação, percebemos que as propostas de estudos estão diversificadas, alguns dos estudos evidenciam a prática realizada com o jogo e os resultados conquistados, outros apresentam os fundamentos teóricos e uns falam sobre a criação de jogos que podem ser utilizados na Educação.

Fizemos a leitura de 22 resumos que indicaram a utilização dos jogos *online* no ensino e aprendizagem. Destas análises, realizamos uma leitura na íntegra e selecionamos 6 produções com a finalidade de fazer uma reflexão crítica sobre fundamentos teórico-metodológico relacionadas à temática.

Dentre as 6 (seis) dissertações selecionadas para análise aprofundada deste trabalho, 2 (duas) estão voltadas para área de Matemática, 1 (uma) na área de Ciências, 2 (duas) analisam a utilização dos jogos na educação de modo geral, sem especificar a área de conhecimento, abordando como a virtualização do lúdico implica na formação da criança. E 1 (uma) voltada para área de Língua Portuguesa. Todavia, com base na leitura desses estudos podemos considerar que os demais componentes curriculares, trabalham a Língua Portuguesa de forma interdisciplinar, uma vez que possibilitam aos alunos a prática da interpretação, e do desenvolvimento da linguagem para resolução das situações-problemas propostas na aprendizagem. Desse modo, passamos a discutir o que tratou cada dissertação presente no quadro acima.

Discussão da análise das dissertações

Os dados utilizados nessa análise como os resultados da pesquisa, destacam quais as contribuições das dissertações em relação ao uso de jogos digitais educativos para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, uma vez eles aprendem enquanto se divertem e podem ainda tornar as atividades curriculares mais interativas e prazerosas. A esse respeito, as obras revelam:

O texto dissertativo “Ensinando os conceitos de Matemática...” visa diversificar a metodologia para ensinar o conceito de matemática, com o intuito de diminuir o medo dos alunos que se relacionam com a disciplina em questão (RUBI, 2012). O uso dos jogos *online* encontrados no comércio serve:

[...] como elementos de apoio ao ensino de Matemática pode ajudar os alunos a aprender de uma forma mais agradável e interessante. Jogos permitem aos alunos adquirir competências e habilidades, a fim de ajudá-los a estabelecer relações importantes sobre conceitos de Matemática. (RUBI, 2012, p. 6).

Nesse sentido, o jogo online pode se tornar um mecanismo de inovação na prática pedagógica, por dinamizar a didática da sala de aula e possibilitar aos alunos uma

Segundo a autora, foram escolhidos dois jogos com a finalidade de realizar as atividades no ensino de Matemática, sendo eles *Transformice* e *The Sims Social*, ambos os jogos *online*, sendo que o *The Sims Social* não pode ser utilizado devido às restrições de acesso a rede social *Facebook*, uma vez que é necessário ter cadastro nessa rede que disponibiliza o jogo. Vale ressaltar que, alguns sites de direcionamento para o link do jogo, são bloqueados pelo sistema de internet utilizado pela escola (RUBI, 2012). Diante disso, foi utilizado apenas, o jogo *Transformice*, conforme a figura 1

AVALIAÇÃO TEOREMA DE PITÁGORAS COM TRANSFORMICE, no qual foi solicitado que fosse calculado o comprimento da barra construída baseado no objetivo do jogo que é o de auxiliar os ratos a pegar o queijo, trabalhando os conceitos do Teorema de Pitágoras.

Tempo restante : 01:57 Rato : 24 Shaman : Erickferrara vanilla76

5 cm

10 cm

A utilização do jogo pode proporcionar o desenvolvimento de um trabalho interativo e motivador, uma vez que possibilita no processo de ensino-aprendizagem relacionar a proposta do jogo com os conteúdos trabalhados de Matemática. Além disso, o jogo empregado nas atividades apresenta uma configuração gráfica que permite aplicar alguns conteúdos da Matemática tais como, medida, ângulos, formas geométricas, dentre outros, que estimula o envolvimento do aluno na aprendizagem, através dos desafios em atingir as metas do jogo mediante as regras estabelecidas pelo mesmo.

134

revolução na forma de comunicação na contemporaneidade que perpassa o ambiente escolar. O destaque é para o uso de jogos educativos digitais, como tecnologia de interação promovida pela lousa digital. (PERY, 2011). A autora ressalta que esse recurso pode contribuir como:

uma ferramenta motivacional para a aprendizagem; o envolvimento dos alunos através de um ambiente diferenciado de aprendizagem; o forte interesse dos alunos por jogos digitais; o potencial dos jogos educativos para lousa digital com temáticas científicas, pela interatividade e ludicidade que promovem o engajamento dos alunos no aprendizado. (PERY, 2011, p. 8).

Dentro dessa perspectiva, os jogos educativos podem ser considerados uma maneira de inovar através da utilização da lousa digital, que atua como mais uma ferramenta tecnológica que pode possibilitar a inserção dos alunos em novos ambientes de aprendizagem, intensificando assim a prática docente com a finalidade de estimular o desenvolvimento do aluno.

De acordo com a autora foi proposto à construção do jogo ‘Aventuras pelo Corpo Humano’, elaborado em linguagem *FLASH*, tecnologia que permite a criação de animações vetoriais mais utilizadas na *Web* (ALVAREZ, 2004). Foi possível estabelecer também o acesso ao jogo via web a fim de disponibilizar o material construído, viável de utilização pelo público alvo, que são os alunos envolvidos na pesquisa (PERY, 2011). A construção do jogo teve como objetivo facilitar o processo de ensino, proporcionando caráter lúdico; envolver o aluno no aprendizado, através do jogo, propondo que o aluno percorra os sistemas que compõem o corpo humano, assim como permitindo ao aluno a exploração de seus sistemas. Outro objetivo é que os alunos se familiarizem com as nomenclaturas científicas que denominam o corpo humano e que no exercício da atividade eles interajam e colaborem uns com os outros.

A percepção do lúdico na utilização da lousa digital se dá a partir do momento em que essa ferramenta provoca uma inversão de papéis entre professor e aluno, promovendo a interatividade, e deixando sua característica de objeto inanimado e intocável, e passando a ser um ambiente de diálogo, de novas perspectivas, tanto para o docente quanto para o discente (PERY 2011). Diante da proposta apresentada pela autora, a lousa digital foi utilizada de forma inovadora, devido à estruturação do jogo na interação entre os sujeitos, tendo em vista que a adequação da comunicação dos alunos e dos professores se concretiza por meio desta ferramenta tecnológica.

O texto dissertativo “Eu jogo, tu jogas, nós aprendemos...” analisa o fenômeno dos jogos digitais no campo acadêmico, visto que se busca potencializar o lúdico nas atividades de cunho pedagógico, vinculados a instituição escolar. Esse estudo ressalva a presença da

difficuldade de compreender os processos de operacionalização dos jogos eletrônicos nas situações de ensino. Cruz Júnior (2012) assevera que:

Entre os desdobramentos desse desconhecimento parcial, está à disseminação do imaginário que associa as experiências promovidas pelos videogames ao desenvolvimento de comportamentos declaradamente ‘alienados’ [...] cuja intensidade supostamente culmina no afastamento dos jogadores da ‘realidade’, transformando-os em seres reclusos e misantrópicos. (2012, p. 213, 214)

Diante desse pressuposto, são apresentadas as possibilidades dos jogos digitais na tentativa de ampliarem a capacidade dos sujeitos de se relacionarem com os diversos segmentos da vida cultural, perpassando a concepção da utilização dos jogos apenas como formas vazias de entretenimento. A perspectiva é expandir suas variadas funções relativas aos videogames nos processos de ensino desenvolvidos no ambiente escolar, partindo das experiências culturais construídas nas comunidades virtuais de jogadores.

Na dissertação “O processo metodológico de inserção de jogos computacionais...”, a autora se propôs investigar a inserção dos jogos computacionais para a mobilização de conceitos de matemática para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, bem como analisar a ressignificação da prática pedagógica do professor que utiliza jogos computacionais no processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva,

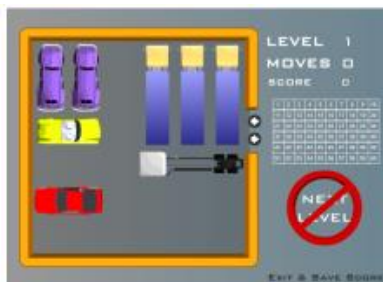
[...] os jogos computacionais podem ser utilizados como instrumento mediador do processo de ensino/aprendizagem num ambiente construcionista, pois quando o aluno se envolve emocionalmente com as atividades, eles acabam encontrando significado para sua aprendizagem. (GOMIDE, 2012, p.2)

Sendo assim, percebemos que os jogos computacionais são atrativos disponíveis *online*, ou até mesmo em *offline* que, assim como são utilizados na vida pessoal, podem ser inseridos no contexto escolar, configurando novos sentidos para seu aproveitamento, que ultrapassa o campo do entretenimento. Desse modo, os jogos possibilitam ao aluno ampliar sua capacidade de analisar, interpretar e traçar objetivos propostos no decorrer do seu processo de aprendizagem por meio dos jogos e das estratégias de ensino mediada pelo professor.

A figura 2 representa o jogo computacional denominado *Yellowout* utilizado para a realização das atividades em sala de aula. De acordo com a autora a escolha desse jogo se deu a partir da busca em conhecer alguns jogos computacionais cuja análise do seu funcionamento permitisse a sua utilização no espaço escolar. Para tanto, foi realizado o levantamento de informações referente aos jogos que os alunos faziam usos, resultando na existência diversificada de jogos utilizados entre meninos e meninas, dificultando assim na escolha (GOMIDE, 2012). Diante disso, a busca por jogos que pudessem ser trabalhados na realização

das atividades resultou na escolha do jogo *Yellowout*, pois foi o que mais chamou atenção da autora relacionando o jogo com a proposta de trabalho a ser desenvolvida nas aulas.

Figura 2: Primeira fase do jogo *Yellowout*.



Fonte: Gomide, 2012, p.9.

A finalidade da utilização do jogo *Yellowout* no ensino da Matemática baseada nos objetivos propostos pelo jogo foi o de trabalhar conceitos de grandezas, áreas, assim como as dimensões dos carros e os movimentos que poderiam auxiliar na conquista dos objetivos.

A realização dessa atividade possibilitou aos alunos trabalharem a observação na busca de criarem estratégias para resolver as situações-problemas além de descreverem quais métodos utilizaram a partir de suas análises. Com isso vimos que o trabalho desenvolvido com o jogo *Yellowout* pode favorecer tanto na prática do ensino de Matemática quanto no ensino de Língua Portuguesa, de maneira interdisciplinar, uma vez que, propõe ao aluno a descrição interpretação e resolução do que é sugerido.

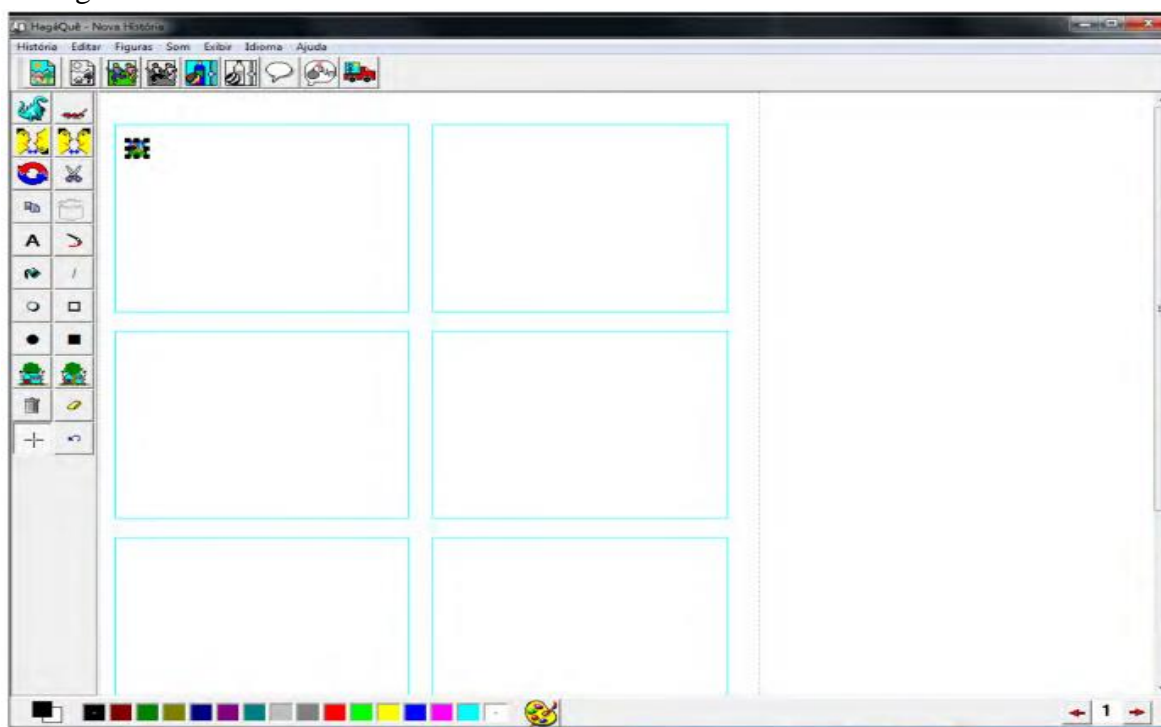
No texto dissertativo “O despertar para a leitura por meio de mídias digitais” enfatiza a importância do ato de leitura na formação do indivíduo, que a se ver cercado na atualidade pelos jogos eletrônicos e pela internet lhe são oferecidos elementos mais atraentes e consequentemente acaba por afasta-lo da prática de ler, causando a dispersão, principalmente na sala de aula. Entretanto, essa dissertação investiga a prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa indicando o uso desses instrumentos no ambiente escolar como alternativa para incentivar o gosto dos alunos pela leitura. Vale salientar que:

O ensino não se faz apenas por meio dos instrumentos tecnológicos, mas hoje, é inegável que eles sejam ferramentas de extrema relevância no processo de ensino-aprendizagem de jovens que habitam um mundo que se torna, diariamente mais informatizado, interativo, midiático e virtual. (MARTINS, 2011, p. 67).

Diante das possibilidades que os instrumentos tecnológicos propiciam para informação e comunicação dos sujeitos, o professor pode aproveitar-se dessas ferramentas e empregá-las como recursos que visam potencializar o desenvolvimento dos alunos, mediante a inovação de práticas pedagógicas para um ensino com mais interatividade.

Martins (2011) utilizou o software, conforme figura 3, chamado *HagáQuê*, que possibilita a criação de história em quadrinhos, para trabalhar com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, na área de Língua Portuguesa, através do “Projeto por meio de novas tecnologias” (MARTINS, 2011, p. 75). O recurso utilizado não se trata de jogos digitais, mas sim de um programa lúdico de edição de histórias em quadrinhos que permite também a importação de imagens e planos de fundo via web para software.

Figura 3



Fonte: MARTINS, 2011, p. 78.

A atividade elaborada no *HagáQuê* criou uma história em quadrinhos a partir da recriação/reescrita da obra *Um certo Capitão Rodrigo*, de Erico Veríssimo” (MARTINS, 2011, p. 75). O *software* auxiliou na elaboração de atividades pedagógicas para as mais diversas disciplinas do Ensino Fundamental.

No texto dissertativo “A virtualização do Lúdico...”, o autor considera que “o lúdico virtual é a expressão mais moderna que ronda a infância, em especial o jogo eletrônico, constituído por elementos da eletrônica e da informática que possibilitam a virtualização do lúdico” (ZADONA JÚNIOR, 2012, p. 8). Esse trabalho aponta as implicações dos processos formativos a partir do uso do lúdico virtual nos mais atuais recursos tecnológicos. Zadona Júnior (2012) corrobora que:

A tecnologia é a característica primordial da modernidade; seu avanço sempre esteve pautado na racionalidade e ampliação dos recursos técnicos e seu objetivo seria a garantia de dias e condições de vidas melhores para a humanidade. [...] Apesar de todo progresso

tecnológico, a humanidade não se livrou do trabalho penoso, não ampliou seu tempo livre e não consegue satisfazer, em muitos casos, nem ao menos suas necessidades mais básicas. (2012, p. 12, 9)

Nesse sentido, a reflexão dessa dissertação, perpassa a ludicidade existente no mundo virtual comparando, se a mesma proporciona o fascínio despertado pelas crianças no ato de brincar com o brinquedo. Também, analisa se o lúdico virtual possibilita experiências significativas entre o sujeito e seu mundo social ou se extingue as possibilidades lúdicas que as crianças adquirem com os brinquedos.

Pelo o que constatamos, nesses estudos apenas duas dissertações faz uso de jogos digitais na prática pedagógica. Uma outra dissertação criou o jogo ‘Aventuras pelo Corpo Humano’ visando o acesso do mesmo também na web pelos alunos participantes e outra elaborou histórias em quadrinhos fazendo uso de um *software* de edição.

Nessas investigações fica evidente existência de estudos significativos relacionados ao uso de jogos online na prática pedagógica dos professores, ratificando a importância do professor como mediador nesse processo de aprendizagem dos alunos.

Considerações

Os dados deste estudo apontam que as TICs podem funcionar como mais uma possibilidade de alteração das práticas pedagógicas dos professores, apontando para a troca de conhecimentos entre professores e alunos, assim como proporcionando novos estímulos de saber individual.

Nesse sentido, observamos que as produções analisadas indicaram que os jogos educativos *online*, vistos como ferramentas lúdicas e instigantes, propiciam uma maior interação dos alunos, no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente uma rica troca de experiências e saberes de conteúdos teóricos. Permitem também trabalhar diversas aprendizagens, além de criar uma interação entre os participantes, que ao conciliar seus interesses conseguem enfrentar as dificuldades e alcançar os objetivos propostos.

O uso de jogos, no processo ensino-aprendizagem pode desenvolver uma maior autonomia em relação às atividades curriculares, além de motivar o interesse e a participação dos alunos nesse processo educativo. Intercalar os componentes curriculares do Ensino Fundamental aos jogos didáticos é enfatizar a grande importância que essas representam, não só pelo fato de ser uma das etapas da educação básica, mas também por ser fase de transição de crianças e jovens para todas as áreas do conhecimento, tendo em vista que essa conexão pode contribuir para melhorar a qualidade desse nível de ensino.

Assim, consideramos a necessidade de utilização das TICs na sala de aula, tendo em vista que as crianças estão cada vez mais online e os jogos digitais fazem parte do seu cotidiano, e os professores precisam diversificar sua prática pedagógica ensinando os alunos a utilizarem a tecnologia no desenvolvimento de sua aprendizagem da melhor forma possível.

Diante disso, podemos considerar o universo lúdico da internet como mais um espaço de produção de sentido, que desenvolvem novas formas de conhecimento e de interação e que perpassa os espaços concretos, ampliando-se ao campo infinito de opções e de ludicidade do mundo digital.

Referências

ALVAREZ, Rubén. *O que é Flash*. CriarWeb.com. Publicado em 22/12/2014. Disponível em <<http://www.criarweb.com/artigos/282.php>> Acesso em janeiro/2016

CARBONELL, Jaune. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Tradução. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CASTELLS, Manuel. *A Galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CRUZ JUNIOR, Gilson. *Eu jogo, tu jogas, nós aprendemos: experiências culturais eletrolúdicas no contexto ciberespaço*. Florianópolis/SC 2012. Disponível em:<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/96277/310650.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em novembro/2015.

FANTACHOLI, Fabiane das Neves. *O Brincar na Educação Infantil: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras - Um Olhar Psicopedagógico*. Revista Científica Aprender. 5ª edição. 12/2011. Disponível em <<http://revista.fundacaoaprender.org.br/index.php?id=148>> Acesso em 2015.

GOMIDE, Cristiane Guerra dos Santos. *O processo metodológico de inserção de jogos computacionais em sala de aula de Matemática: possibilidades do movimento de ação e reflexão da professora pesquisadora e dos alunos*. Itatiba-SP em Março de 2012. Disponível em <<http://www.usf.edu.br/publicacoes/dissertacoes.vm?ano=2012&programa=Educacao>>. Acesso em novembro/2015.

MARTINS, Valéria Bussola. *O despertar para a leitura por meio de mídias digitais*. São Paulo. 2011. Disponível:

<http://tede.mackenzie.com.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2370>. Acesso em novembro/2015

MORAN, José. Novos desafios na educação: A internet na educação presencial virtual. In. PORTO, Tânia Maria Esperon (Org). *Saberes e Linguagens de educação e comunicação*. editora da UFPel, Pelotas, 2001, páginas 19-44. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacao/novos.pdf> Acesso em Fevereiro/2016.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 13. ed. Campinas/SP: Papirus, 2007.

PERY, Liliana Cristina. *O lúdico na lousa digital: uma abordagem interativa no ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental*. Nilópolis/RJ, 2011. Disponível em <http://www.ifrj.edu.br/webfm_send/3051>

PORTO, Tania Maria Esperon. *As tecnologias de comunicação e informação na escola: relações possíveis... relações construídas*. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 31 jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a05v11n31.pdf>> Acesso em 2015.

RUBI, Geiseane Lacerda. *ensinando conceitos de matemática a partir de jogos online na 7ª série do ensino fundamental: desafios e oportunidades*. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2933>> Acesso em novembro/2015.

ZADONA JUNIOR, Almir. *A virtualização do lúdico: o fechamento do universo formativo do brinquedo*. Goiania/GO, 2012. Disponível em: <https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Almir_Zandon%C3%A1_J%C3%BAnior.pdf> Acesso em novembro/2015.

PRAÇAS COMO FORMA DE LAZER

Natielle Pereira¹

Lais do Carmo²

Valéria Oliveira³

Orientadora: Salete Vieira⁴

O lazer, assim como educação e saúde, é uma necessidade social que deve ser disponibilizada pelo governo. Em Eunápolis notou-se que a maioria das formas de lazer são privatizadas (entretenimento). Isso indica que os espaços públicos devem ser estudados e valorizados, como a Praça Alcides Ferreira, que disponibiliza atrativos esportivos e de recreação. Este trabalho tem como objetivo verificar quais os benefícios o espaço de lazer Alcides Ferreira trouxe para os moradores locais. Como metodologia foram realizadas entrevistas com moradores e comerciantes locais do bairro Gusmão com amostra aleatória não probabilística durante o mês de agosto do ano de 2016. Foi possível verificar que a reinauguração da praça trouxe melhorias, impulsionando o setor alimentício e diminuindo o índice de criminalidade local, aumentando o convívio social e proporcionando mais segurança aos moradores. Conclui-se que o local possui uma infraestrutura de qualidade, parque infantil, mesas de jogos, acessibilidade para pessoas com deficiência, bancos, preservação ambiental, além da Academia de Saúde que possui agentes de segurança e equipamentos instalados para práticas fitness. Os resultados apontam que a maioria da população frequenta a “Praça do Gusmão”, seja como forma de lazer ou de trabalho, aprovam a reforma realizada, mas afirmam que a segurança ainda necessita de melhorias. Os entrevistados afirmam que seria importante a existência de praças públicas com a mesma infraestrutura em outros bairros da cidade. Assim pesquisa verificou que a reforma e a implantação de praças publicas voltadas para as atividades físicas como forma de lazer e recreação, são necessárias para a população com menos poder aquisitivo, que não possui condições de frequentar os lugares privados de lazer que a cidade dispõe.

Palavras- chave: Lazer; Praças públicas; bem estar; comunidade.

O DISCURSO DO BRANQUEAMENTO NO SÉCULO XIX

Paula Oliveira

Stefanie Reis

Stephany Caroliny

Telianny Gomes

Orientadora: M^o Jaqueline Andrade

(Uneb)*

Resumo: Neste trabalho temos por objetivo demonstrar, a partir de uma pesquisa bibliográfica, o que foi e como ocorreu a teoria do branqueamento. No século XIX, o nosso país já contava com uma elite de pensadores que criavam e copiavam teorias europeias, de modo que estas pudessem colaborar com seus objetivos. O Brasil foi um dos grandes alvos da importação de escravos provenientes da África, o que ocasionou numa grande mistura de brancos, negros e índios. Essa miscigenação não foi bem vista pelas elites intelectuais, que consideraram o Brasil um país em estado de barbárie, baseando-se na teoria da evolução pensada por Darwin. Algumas teorias foram importadas da Europa a fim de explicar os diversos “atrasos” e fatos que ocorriam aqui, como a criminalidade. Autores e intelectuais brasileiros abordaram o tema a partir de diferentes formas que privilegiavam ou denegriam cada vez mais a imagem dos negros e miscigenados. No período em que nasceu a teoria do branqueamento, no Brasil havia um grande pensamento de inferioridade da raça negra e, com ele, um propósito oriundo do grande desejo de higienização dos mestiços. Intelectuais importaram, então, a necessidade de branquear a população, pois viram na grande adaptabilidade de mistura entre as raças uma saída e alvo, que era se valer dessa miscigenação para branquear a nação e provocar uma “limpeza” no país a partir da importação de brancos sob o argumento de que viriam para servir de mão-de-obra que era, na verdade, uma fachada para o real propósito da vinda dos estrangeiros: erradicar ou, ao menos, diminuir consideravelmente o sangue negro.

Palavras-chave: Raças. Teoria do branqueamento. Miscigenação.

Introdução

* Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias -Campus XVIII, Eunápolis-Bahia. Artigo E-mail: paula3-angel@hotmail.com

No Brasil, em meados do século XIX, as elites intelectuais (médicos, advogados, juízes), há muito, preocupadas com o destino político, econômico e cultural do Brasil e de sua população, se deram conta de que os hábitos cotidianos da população urbana carregavam muito da herança africana e indígena. Para elas, isso demonstrava o atraso do Brasil em relação às nações europeias e a necessidade da ascensão a um novo e melhor estágio evolutivo, mais civilizado, como nas nações do Velho Mundo.

Dito isso, passaram a defender a ideia de que, para viabilizar o progresso da nação, era preciso que mudanças consideráveis nos costumes da população acontecessem. Assim, elaboraram uma série de medidas de “higiene sociocultural” que objetivava sanear os espaços públicos e privados, a saúde dos pobres e, com isso, seus hábitos culturais.

Essas elites intelectuais acreditavam que o povo brasileiro era degenerado devido à grande miscigenação que ocorreu entre índios, negros e brancos. Os miscigenados, por conta do sangue negro e índio, eram considerados inferiores. Por conta disso, a estratégia era sanear o problema racial e branquear a população, fazendo com que esta se tornasse civilizada e experimentasse uma ideologia elitista contrária aos hábitos coloniais da escravidão.

A ideia do branqueamento foi fundamentada pelas elites intelectuais predominantes na época. Na década de 1870, o cientista social da Escola de Recife, Silvio Romero, o escritor Euclides da Cunha e o médico baiano Raimundo Nina Rodrigues tiveram destaque especial entre seus pares. Eles buscavam, através de seus estudos e observações da natureza cultural dos africanos no Brasil e de sua descendência mestiça, encontrar uma forma de eliminar a tendência “natural” dessa população em se misturar e apagar, de uma vez por todas, a matriz africana do sangue da população. Uma das formas encontradas por eles foi lançar mão de uma ideologia do branqueamento fundamentada cientificamente por estudos eugenistas e teorias raciais elaboradas na Europa, em meados do XIX, Schwarcz irá dizer que:

Esse saber sobre as raças implicou, por sua vez, um ‘ideal político’, um diagnóstico sobre a submissão ou mesmo a possível eliminação das raças inferiores, que se converteu em uma espécie de prática avançada do Darwinismo Social – a eugenia -, cuja meta era intervir na reprodução das populações. O termo ‘eugenia’ – *eu*: boa; *genus*: geração – foi criado em 1883 pelo cientista britânico Francis Galton. (SCHWARCZ, Lília. 1993 p.60)³⁶.

³⁶ Transformada em um movimento científico e social vigoroso a partir dos anos 1880, a eugenia cumpria metas diversas. Como ciência, ela supunha uma nova compreensão das leis da hereditariedade humana, cuja aplicação visava a produção de “nascimentos desejáveis e controlados”; enquanto movimento social, preocupava-se em promover casamentos entre determinados grupos e – talvez o mais importante – desencorajar certas uniões consideradas nocivas à sociedade. (SCHWARCZ, Lília. 1993 p.60)

Já em finais do século XIX, o Brasil era considerado o país com o maior índice de miscigenação do mundo, um caso de gravidade única. Por conta disso, as atenções se voltaram para essa problemática e os discursos a favor do branqueamento emergiram com força nunca vista e estratégias foram criadas para viabilizar o projeto civilizatório.

Algumas teorias evolucionistas como a do Determinismo Social e geográfico e o Darwinismo Social, foram vistas e revistas e começaram a ser adaptadas à realidade brasileira para justificar a ideia da degeneração da população mestiça, enfatizando a necessidade da limpeza racial, através de um discurso que ora concordava, ora revia a noção evolucionista de que a humanidade estava fadada à civilização, e elaborando uma ideologia de branqueamento que libertaria a sociedade brasileira da barbárie em que se encontrava.

Além do componente ideológico que fora produzido pela revisão dessas teorias (como de tantas outras), uma estratégia importante para que a população evoluísse e se tornasse cada vez mais branca, foi a importação de estrangeiros europeus, já no século XX. Essa política imigratória, além de seu significado econômico, possuiu uma dimensão ideológico-cultural que viabilizaria a vocação do branqueamento da população brasileira: já que era quase impossível impedir a mistura racial, que a população se misturasse, então, com os brancos.

Logo depois, na década de 1930, em contrapartida, surgiram pensadores e movimentos que não concordavam inteiramente com esses discursos. Dentre eles, Gilberto Freyre, Joaquim Nabuco, Mário de Andrade e os intelectuais e artistas da Semana da Arte Moderna. Assim, todo o discurso do branqueamento começou a perder força e uma nova visão do mestiço começou a aparecer.

O discurso do branqueamento no século XIX

Toda essa efervescência intelectual e todas as políticas de higiene e saneamento social do século XIX e início do século XX que deram origem aos discursos raciais que impregnaram a cultura do povo brasileiro, são consequência da história da escravidão no Brasil e da visão que as elites tinham do negro trazido pra cá, de terras africanas.

A partir do período colonial até o seu fim, a convivência com o sistema escravista durou mais de três séculos. De acordo com a historiadora Lilia Moritz Schwarcz, estima-se que, no total, foram forçadamente trazidas para o Brasil cerca de 3,6 milhões de pessoas, que correspondem a 1/3 da população africana, que deixaram seu continente de origem, rumo às Américas.

Esse processo da escravidão gerou uma série de mudanças na composição da população brasileira, devido à miscigenação. A partir da mistura entre negros e índios, nasceram os cafuzos, de brancos e negros, os mulatos, de índios e brancos, os mamelucos.

Uma incrível qualidade de matizes de cor deixara os estrangeiros, que por aqui passaram: uns horrorizados e outros maravilhados.

Em meados do XIX curiosos importantes vinham de vários países do mundo ver como era o Brasil. Chegando aqui, se espantavam com a capacidade e a facilidade com que os daqui se misturavam com negros. O Conde francês Arthur de Gobineau foi enviado ao Rio de Janeiro e sua visão sobre os miscigenados era completamente negativa, para ele “*Trata-se de uma população totalmente mulata, viciada no sangue e no espírito e assustadoramente feia*” (Readers 1988:96). Por conta do assombro geral dos europeus, as elites locais passaram a considerar o Brasil, um país atrasado, retardado em seu desenvolvimento social e degenerado devido à mistura de brancos, negros e índios.

A mestiçagem passou, então, a ser vista como a responsável pelo atraso e inviabilidade da nação. Gobineau afirmou que uma terra mestiça como esta, estava fadada ao fracasso, que só poderia ser evitado mediante a adoção de políticas voltadas para a consolidação de um Estado capaz de superar os entraves gerados pela mistura racial, promovendo um processo de construção de uma nação branca e civilizada.

Mediante o conceito de degeneração racial apresentado pelas elites que vinham da Europa, intelectuais brasileiros começaram a importar teorias raciais que explicariam o problema da miscigenação e o atraso brasileiro.

Por exemplo, os defensores da *eugenia* (*eu*: boa; *genus*: geração) diziam, baseados em suas interpretações d’ *A Evolução das Espécies*, de Charles Darwin, que havia uma hierarquia das raças e, portanto, raças superiores e inferiores, e que os brancos eram a raça que possuía as características biológicas perfeitas. As elites daqui prontamente determinaram que a mistura dos brancos de fora com os miscigenados daqui, geraria indivíduos mais fortes e puros. Isto é, a limpeza e higienização da raça, livraria, assim, a população da degeneração.

O Darwinismo e o Determinismo Social, também fundamentado na análise da obra de Charles Darwin, diziam, em tese, que todo ser vivo é resultado da evolução de outro que o antecedeu evolutivamente, e essa evolução ocorre de acordo com as características do meio ambiente e do clima regional. Essas teorias difundiram-se para além do campo da biologia e serviram para que os representantes dos governos e das classes médicas, explicassem o atraso sociocultural da população de algumas nações do mundo.

O paradigma evolucionista foi, em muitos momentos, a *tábula rasa* em que a nação brasileira fora enquadrada; de acordo com a linha evolutiva de Darwin, o Brasil, país miscigenado, estava em estado barbárie, período situado entre a selvageria e a civilização.

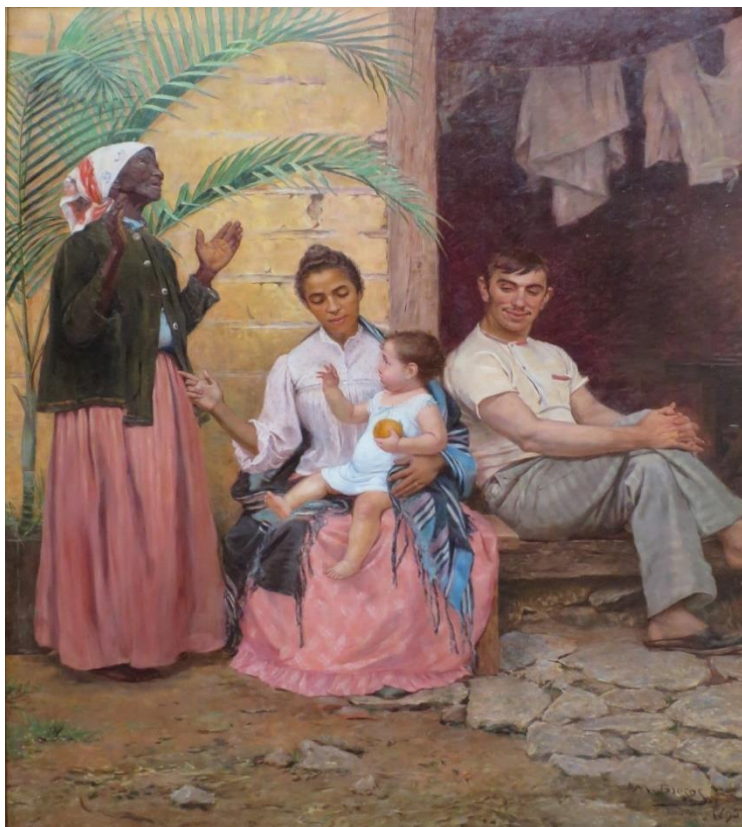
A partir desse paradigma, a Europa, através de suas tecnologias e cultura, estava no topo da civilização. Em contrapartida, regiões da Ásia, África e a América Latina não partilhavam das mesmas condições, por isso, estariam mais próximos das sociedades primitivas ou bárbaras.

Assim, para que uma evolução ocorresse, era necessário (além do desenvolvimento econômico e político), que a população passasse por uma evolução cultural, para tanto, a população mulata precisava tornar-se mais branca.

Uma boa solução seria a entrada maciça de brancos no Brasil – italianos, alemães, espanhóis, não apenas para trabalhar nas indústrias que seriam instaladas no novo século, mas para tornar o país mais branco. O plano para o progresso era introduzir no Brasil gente de boa estirpe, de pele clara e cabelo liso, com cultura e costumes, superiores e civilizados, fazendo, assim, com que a matriz africana, na nossa cultura, fosse definitivamente extinta, ou pelo menos, consideravelmente diminuída. Ou seja, o objetivo principal era fazer com que a impureza presente no sangue mestiço, advinda da mistura com o negro, fosse higienizada, limpa, saneada.

Euclides Rodrigues da Cunha, escritor carioca, que ganhou notoriedade com a publicação de seu livro *Os sertões* (1902), baseia-se nas teorias raciais daquele período, para demonstrar que é prejudicial à intensa mestiçagem, pois pode trazer elementos de uma raça evoluída, degradando-os com os elementos de uma raça que se encontra em estágio inferior.

Raimundo Nina Rodrigues, médico, foi pioneiro nas pesquisas sobre os negros do Brasil, e seus estudos foram de forte influência e serviram para alavancar a ideia que se propagava entre as elites de que qualquer mistura racial era negativa. Dessa forma, ele buscou provar na medicina a ideia de que a mistura das raças não era tão positiva quanto se pensava. Nina afirmava também que a grande incidência de doenças como febre amarela, varíola, malária e tuberculose no território brasileiro era graças às diferenças biológicas que possuíam as raças imigrantes, e que nem biologicamente os brancos poderiam ser tratados em pé de igualdade com os negros e mestiços. Ele declarava ainda que, na Bahia, era a mistura entre as raças que levava à criminalidade e degeneração.



A Tela "Redenção de Can", pintada em 1895 pelo espanhol Modesto Brocos, serve como reflexo do discurso do branqueamento da sociedade brasileira miscigenada.

O resultado seria como os teóricos previam (e conforme mostra a imagem³⁷) que dentro de um século o país se tornaria branco como a criancinha da tela de Brocos.

Entretanto, o que se deu foi justamente o contrário, de acordo com o senso de 1872, a população negra e mestiça apenas aumentou, correspondendo a 55% dos habitantes do país. No senso de 1890, a hipótese do aumento da mestiçagem ganhou força, já que 46% das pessoas do Sul do país (região brasileira que recebera o maior índice de estrangeiros brancos) faziam parte do bloco mestiço que compunha o país. (SCHWARCZ, Lilia. 1993 p.13)

Após o longo processo de higienização do país, a partir do início do novo século, esse movimento começou a encontrar grande resistência e passou a perder força. O discurso do branqueamento já não tinha o mesmo efeito sobre a população, talvez graças aos intelectuais da Semana de Arte Moderna. Os participantes da Semana da Arte Moderna, que ocorreu no ano de 1922, em São Paulo, puseram em cheque todo o discurso e ideologia a favor do branqueamento. Muitas obras inauguradas e discutidas na Semana possuíam cunho crítico contra o racismo, as injustiças sociais, a intolerância e tantos outros problemas que, até então, não se ousava falar. A SAM representou um grande avanço nas relações étnicas e sociais da sociedade brasileira e serviu como aporte a um novo discurso ideológico.

³⁷ M. Brocos. *Redenção de Can* – Museu de Belas Artes, RJ

Outro destaque crítico foi à obra de Mário de Andrade *Macunaíma*. O livro foi publicado em 1928 e ganhou notoriedade por contar a estória de um herói brasileiro e suas desventuras. A obra mostra a releitura do mito das três raças que formaram nossa nação. O herói de nossa gente era um preguiçoso, trapaceiro, um *herói sem caráter*. O personagem Macunaíma é preto que se torna branco e um dos seus irmãos vira índio e o outro negro com a palma das mãos e a sola dos pés brancos. Para Lilia Moritz, Macunaíma parecia representar “o resultado de um período fecundo de estudos e dúvidas sobre a cultura brasileira” (SCHWARCZ, Lilia. 2012 p.46).

Ademais, houve outros responsáveis pela mudança no conteúdo daquele discurso racial. O antropólogo pernambucano, Gilberto Freyre, numa reinterpretação do discurso raciológico de Silvio Romero, acreditava na positividade da mistura racial. Não há grande separação alguma entre as interpretações de Silvio Romero e Gilberto Freyre, mas uma reinterpretação do projeto civilizatório da população brasileira propostas pelo último. Freyre reedita a temática racial como um objeto privilegiado de estudo, mas não a considerando um problema como faziam Nina Rodrigues, Silvio Romero e Euclides da Cunha. Gilberto Freyre atendia a uma “demanda social” determinada. Ele inaugurou outra visão sociocultural ancorada em um novo paradigma, agora positivo, que se prolongou, até a atualidade, como discurso ideológico. Ele eliminou o conceito de raça e adotou o de cultura, transformando a negatividade da visão sobre o mestiço, em positividade.

Considerações finais

A abolição da escravatura, a Proclamação da República, o advento do trabalho assalariado, o discurso positivo sobre o progresso da nação e as reformas políticas, econômicas e socioculturais do início do século XX, contribuíram para as transformações nos discursos raciais e no discurso do branqueamento em particular. Assim, a virada do século e a onda modernista engendraram um novo modelo de pensamento, menos fatalista e mais otimista sobre os destinos do Brasil.

Foi somente a partir da década de 1930, que o mestiço foi tomado como a representação do povo brasileiro, formador da identidade nacional, com sua herança cultural do samba, da capoeira, do candomblé, das comidas de senzala, da linguagem, etc., herança negra na nossa cultura.

Entretanto, apesar de todas as transformações sociais da Nova República e além, os reflexos da ideologia higienista do branqueamento permaneceram presentes nas mentalidades do povo brasileiro, até os dias de hoje. Como consequência dos anos de escravidão e do discurso racial do branqueamento, temos uma grande dificuldade em assumirmos nossa identidade racial ou étnica. Segundo Lilia Moritz Schwarcz, em uma pesquisa realizada em

1988, 97% dos entrevistados afirmaram não serem racistas, mas 98% deles declararam conhecer alguém que fosse. (SCHWARCZ, Lilia 2012)

Ainda de acordo com as estatísticas, pessoas de cor permanecem sofrendo preconceito com respeito à renda, emprego, escolaridade, saúde, expectativa de vida, etc., perdendo para os brancos nesses aspectos e noutros. A aparência e a cor são grandes diferenciais na sociedade brasileira e a preferência nacional em relação à cor ainda é consequência do nosso passado colonial, da escravidão e da ideologia do branqueamento.

Referências

A EUGENIA: A ideologia da cultura da morte. Disponível em <http://www.trdd.org/eugbr_1p.htm>. Acesso em 23 de julho de 2014.

SCHWARCZ, Lillian Moritz. *Nem preto, nem branco: muito pelo contrário: cor e raça na sociedade brasileira*. 1ª ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SCHWARCZ, Lillian Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil- 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lillian Moritz. *Uso e abusos da mestiçagem e da raça no Brasil: Uma história das teorias raciais em finais do século XIX*. Estudos Afro-Ásia, São Paulo, 18, 1996, pp.77-101.

ORTIZ, Renato. *Memória coletiva e sincretismo científico: as teorias raciais do século XIX*. In Cultura brasileira e identidade nacional. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ORTIZ, Renato. *Da raça à cultura: a mestiçagem e o nacional*. In Cultura brasileira e identidade nacional. São Paulo: Brasiliense, 1985.

Raça e controle social no pensamento de Nina Rodrigues. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/ML/article/viewFile/1269/1284>>. Acesso em 23 de julho de 2014

REDENÇÃO de Can. Disponível em <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/perspectiva/o-futuro-era-branco>> Acesso em 16 de julho de 2014.

A ABORDAGEM DA LEI 10.639/03 NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E HISTÓRIA, DO ENSINO FUNDAMENTAL II, UTILIZADOS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DA CIDADE DE EUNÁPOLIS/BA

Raimundo Firmino dos Santos³⁸

Sandra Regina Mendes³⁹

Resumo: A Lei 10.639/2003 alterou a Lei 9.394/1996, incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática sobre histórias e culturas da África e afro-brasileiras e atribuiu a todas as disciplinas a responsabilidade da valorização e fortalecimento do povo negro. Essa alteração implica na necessidade de abordar a temática em toda a Educação Básica, inclusive no Ensino Fundamental e, obrigatoriamente, deve aparecer também no livro didático, por ser um dos objetos mais utilizados pelos professores e alunos nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, este artigo busca investigar como a Lei 10.639/03 está sendo abordada e como isso está ocorrendo nos livros didáticos de Língua Portuguesa e História, disciplinas a quem são atribuídas uma responsabilidade especial pela lei. Através dos métodos, quantitativo e qualitativo, foram analisadas uma coleção da disciplina de Língua Portuguesa e outra da disciplina de História, utilizadas em uma escola pública do município de Eunápolis sob as contribuições e apoio teóricos de Roger Chartier (1999), Allain Choppin (2004), Bittencourt (2004), Freitag, Costa e Motta (1997), Regiane Mattos (2007). Constatou-se que os Livros Didáticos analisados abordam a Lei 10.639/03, mas de forma mínima e superficial.

Palavras-chave: Cultura. Livro Didático. Lei 10.639/03

1 Palavras iniciais

Uma abordagem mais profunda sobre a realidade de uma pessoa passa por fatores subjetivos e por vivências em diferentes contextos sociais que podem resultar em diferentes conceitos e definições. Porém, o que é comum a todas essas pessoas é o fato de serem e estarem influenciados e carregados por elementos culturais.

A partir dessa premissa, pode-se apontar que o homem reflete um processo de interação cultural vivido em espaços multifacetados ocorridos em diferentes situações do cotidiano, por meio de experiências individuais e coletivas. Nessa perspectiva, entendendo cultura à luz de Don Mitchell (apud COSGROVE, 1999, p. 61), como tudo “aquilo que não é natureza”, o ser humano está inserido dentro dela e a produz continuamente, ao ponto de ser possível estudar a humanidade, quer seja pelo seu aspecto material ou imaterial.

Sobre essa abordagem, Mitchell (apud DUNCAN, J. e DUNCAN, N. 2007, p. 1) diz que “‘a cultura’ explica ações, comportamentos, resistências sociais de uma maneira que a ‘economia’ ou a ‘política’ não podem explicar”. Atento a essa possibilidade, as escolas podem

³⁸ Pós-graduando regularmente matriculado no curso de Pós-graduação Lato Sensu em Estudos Transdisciplinares em Cultura da Universidade Estadual da Bahia-UNEB, Campus XVIII - Eunápolis. Trabalho de Conclusão de Curso. E-mail: santosraimundo@yahoo.com.br. Trabalho vinculado ao Eixo Temático, Políticas Públicas e Educação do III SINTEPE.

³⁹ Orientadora, professora do Departamento de Ciências Humanas Universidade Estadual da Bahia-UNEB, Campus XVIII - Eunápolis.

ser vistas como um campo multicultural que representam uma amostra da sociedade, uma vez que nesse espaço estão presentes pessoas de lugares, de faixas etárias diferentes e representantes de modelos de famílias heterogêneas.

Dentro desse campo multicultural, muitas leis são criadas para atender demandas sociais, resultados de muitas reclamações e conclames que visam expandir o raio de alcance e dar visibilidade às pessoas de diferentes culturas. Nesse cenário, é possível perceber a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, que regulamenta os sistemas de ensino, público e privado; a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira; e a Lei 11.645/2008, a qual ratifica a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e estende esse direito à história e culturas indígenas.

Essas leis refletem a conquista de cobranças populares e representantes de grupos que, historicamente, foram tratados de forma discriminada e silenciada. Nesse artigo, é focada apenas a Lei 10.639/2003 por ser esta a primeira a atribuir a abordagem da história e culturas afro-brasileiras como uma obrigatoriedade e por ser o objeto de estudo a que se pretende com esse texto. Refletindo sobre o ato que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e sabendo que ela não foi dada, mas conquistada, vem à tona a evidência do silenciamento em relação ao negro, tratado de forma desigual do grupo pertencente à elite dominante.

A partir desses ordenamentos jurídicos, os Livros Didáticos (LD) ganham uma nova responsabilidade: incluir em seus textos e conteúdos o objeto da lei. Por ser um objeto reconhecidamente importante, muitos estudos analisam o LD por diferentes viés. Para André Mendes Salles,

Pesquisas recentes acerca do livro - incluindo o didático - vêm se preocupando não somente com o que está posto, o que está inscrito nas páginas do livro, mas também, e talvez sobretudo com as formas de recepção e as formas de leitura que dele se faz. Não só as diversas ideologias presentes nos conteúdos veiculados pelos livros são fontes de análise pelo pesquisador, mas também a própria forma de sua produção, circulação e recepção. (SALLES, 2011, p.7)

Por abrigar um espaço de diálogo muito amplo, Mendes e Silva (2014, p.1) dizem que “longe de representar uma temática de estudos esgotada, o livro didático, configura-se em um objeto com relevantes possibilidades de análises”. Percebe-se que por ser um objeto que sempre deve estar atualizado, contextualizado e discorrer sobre diferentes temáticas e ainda obedecer a legislações, o LD poderá ser sempre um objeto de estudo. Por isso é interessante saber como os livros abordam a história e a cultura afro-brasileira e de que forma os seus conteúdos estão sendo desenvolvidos.

Com esse intuito, esse texto analisa a abordagem da Lei 10.639/03 nos livros didáticos de Língua Portuguesa e História, do Ensino Fundamental II, utilizados em uma escola pública

municipal da cidade de Eunápolis/Ba. Pretende-se entender o lugar da história e culturas afro-brasileiras nas obras didáticas de Língua Portuguesa e História e qual discurso ocupa dentro dos textos, nas representações imagéticas e nas atividades propostas.

Dessa forma, esse estudo contribui para a compreensão e fortalecimento das culturas afro-brasileiras por possibilitar uma análise da representação do negro e as suas culturas através do livro didático que ainda é o objeto mais comum nas escolas brasileiras.

Os Livros Didáticos, por sua vez, buscam abordar todas as temáticas importantes que representam culturas diferentes e essa responsabilidade ganhou reforço, pois a Lei 10.639/03 em seu Art. 26-A §2º, tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e atribui a seguinte responsabilidade “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2003)

Através dessa lei, as disciplinas de Educação Artística, Literatura e História ganharam uma responsabilidade maior em relação às outras, a de inserir no seu cotidiano os elementos da história e cultura afro-brasileira. Porém, a obrigatoriedade da lei abrange também as demais disciplinas.

Dada essa importância, é necessário verificar em que medida os livros didáticos dessas disciplinas atendem à lei 10.639/03, como trabalham com a história e culturas afro-brasileiras e qual a abordagem do negro está sendo construída a partir dos seus conteúdos, discursos e debates.

Esse artigo, de forma específica, investiga como a história e as culturas afro-brasileiras aparecem nas obras didáticas de Língua Portuguesa e História do Ensino Fundamental II; identifica qual a imagem das diferentes culturas que os textos e exercícios representam nos livros didáticos; analisa se os exercícios propostos pelos livros, principalmente os de interpretação de texto têm a finalidade de combater práticas etnocêntricas; e analisa a forma que os materiais didáticos abordam a história e as culturas afro-brasileiras, bem como a história do negro e a história do Brasil.

Para tanto, os procedimentos metodológicos da pesquisa em tela, deu-se por um viés qualitativo, o qual se valeu de uma análise documental por meio do Edital de Seleção dos livros didáticos de 2011, para o Plano Nacional do Livro Didático 2014 (PNLD), e dos livros didáticos de Língua Portuguesa e História, do Ensino Fundamental II, utilizados em uma escola pública municipal localizada na região central da cidade de Eunápolis/Ba. Observando-se aqui que, embora a disciplina de Educação Artística tenha a mesma responsabilidade por lei que as disciplinas de História e Língua Portuguesa, suas obras didáticas não foram analisadas por não fazer parte do PNLD para o triênio 2014-2016.

O enfoque analítico ocorreu através de uma pesquisa bibliográfica, com vistas a oferecer um suporte teórico consistente para a elaboração do trabalho à luz de Roger Chartier

(1999), Allain Choppin (2004), Bittencourt (2004), Freitag, Costa e Motta (1997), Regiane Mattos (2007) e demais teóricos, bem como obras publicadas em meio digital.

Neste sentido, foram identificados, inicialmente, os livros didáticos do Ensino Fundamental II mais adotados nas escolas públicas municipais da cidade de Eunápolis através de ata de escolha do livro didático realizado pelas escolas do município em reunião com a Secretaria Municipal de Educação. Para o desenvolvimento da pesquisa, foi escolhida uma escola localizada na região central da zona urbana do município de Eunápolis por ser uma unidade de ensino onde é concentrada uma relevante quantidade de alunos que moram em bairros da região central e da periferia.

A apresentação desse trabalho está composta de três partes: a primeira traz em cena a importância da Lei 10.639 como uma conquista de luta dos movimentos negros; a segunda retrata a exigência da Lei 10.639/03, a política de aquisição do Livro Didático, a sua visão multifacetada e as suas funções, com destaque para o seu papel como objeto cultural; e a última, analisa os Livros Didáticos de Língua Portuguesa e de História, do Ensino Fundamental II, utilizados em uma escola pública do município de Eunápolis.

2 A Lei 10.639/03: uma conquista popular

O silêncio e os equívocos sobre a história da África, comuns no ambiente escolar, podem também estar presentes na história do negro no Brasil. Geralmente, as representações que aparecem sobre os negros no Brasil, são associadas ao período da escravidão e, reproduzem, quase sempre, a imagem de um negro dócil, pacífico e pronto a atender as exigências do seu senhor. Segundo Mattos, (2007, p.11) “a história das sociedades africanas foi, durante muito tempo, deixada de lado, em grande medida devido às ideias preconcebidas sobre o continente africano produzidas, sobretudo pelos europeus, nos séculos XVIII e XIX”.

As referências às inúmeras estratégias de combate aos maus tratos, aos abusos, a organização política e outras formas de resistências arquitetadas pelos negros, não formam, historicamente, o conjunto de representações do negro mostrado nos livros didáticos. Ao invés disso, é mostrado o negro escravo sempre numa posição de subalternidade, aceitação e passividade perante o senhor escravizador. Interessa saber se essa imagem ainda é propagada ou se mudou, face às relevantes reivindicações populares. Nesse sentido, Regiane A. Mattos diz:

O primeiro aspecto que surge quando se trata de estudos a respeito dos africanos no Brasil é o papel destes como mão-de-obra escrava. É evidente que esse não foi o único papel desempenhado pelos africanos na sociedade brasileira, mas foi o primeiro, aquele que impulsionou sua entrada no país. É por isso que a variedade das ocupações exercidas pelos africanos nas propriedades rurais e nas cidades não pode ser deixada de lado. (MATTOS, 2007, p. 12).

Também sobre esse aspecto, Raphael R. V. Filho acrescenta:

[...] as variadas e diversas línguas, populações e conhecimentos para cá trazidas do continente africano, não são lembrados e considerados pelos sistemas educacionais, que sempre tem o patrimônio civilizatório europeu e norteamericano como privilegiado, tanto nas metodologias/teorias, como nos pontos de vistas e práticas adotadas. (VIEIRA FILHO, 2012, p.20).

A ausência do estudo da África, da cultura do negro africano e afrodescendentes nos ambientes escolares e também no Livro Didático, ocasionou ao longo do tempo situações e consequências injustas para com esses cidadãos brasileiros e para a própria história do Brasil. Assim, alunos terminavam a Educação Básica sem conhecerem a verdadeira história do Brasil e poucos sabem quais os protagonistas e suas contribuições para a formação e crescimento do país. Os afrodescendentes não se veem representados na história.

Trazer para o Livro Didático a história e a cultura do negro na mesma igualdade que as demais culturas é objetivo dos movimentos de luta pela igualdade racial. De fato, estar representado de forma positiva no ambiente escolar é muito importante e pode contribuir para a formação de uma consciência social igualitária.

Nota-se que as oportunidades de trabalho, a forma de tratamento e a concepção de igualdade ocorrem de formas diferentes em nosso país: os negros e afrodescendentes não são vistos da mesma forma que as pessoas consideradas brancas. De acordo com Vasconcelos (2005, p.1), “no país da democracia racial, os negros continuam estudando menos, enfrentando maiores dificuldades para conseguir emprego e recebendo salários menores”.

Isso só confirma o que a história mostra: sempre o negro teve que lutar para ser visto e para ser respeitado. Historicamente, eles não tiveram o mesmo direito à educação, como diz Marcus Vinícius Fonseca (2002, p. 12), “São proibidos de frequentar as escolas públicas: Primeiro: Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos”. Portanto, existia uma proibição formal de escravizados frequentarem os bancos escolares. Porém, a criatividade e persistência dos negros superaram as tentativas de silenciamento e durante séculos lutaram pela igualdade, respeito e visibilidade social.

Aos poucos, as lutas foram se transformando em leis que tentaram melhorar e qualificar o sistema educativo e o próprio processo de ensino aprendizagem. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96, as diferenças culturais e étnicas passaram a integrar o currículo, conforme o Art 26, § 4º o ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. (BRASIL, 1996, p.22).

Além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais também apresentam a importância do currículo que abranja às culturas, às diferenças e a participação dos indivíduos para a formação social. Por isso, diz:

Novas abordagens iluminam as análises políticas de instituições, de líderes governamentais, de partidos, de lutas sociais e de políticas públicas. Ao mesmo tempo, novos temas sociais e culturais ganham relevância. É o caso de pesquisas destinadas a aprofundar e revelar as dimensões da vida cotidiana de trabalhadores, mulheres, crianças, grupos étnicos, velhos e jovens e das pesquisas que estudam práticas e valores relacionados às festas, à saúde, à doença, ao corpo, à sexualidade, à prisão, à educação, à cidade, ao campo, à natureza e à arte. (BRASIL, 1998, p. 30)

Essas diretrizes educacionais comprovam a necessidade de uma visão mais abrangente da formação cultural da sociedade para tornar a história do negro conhecida e a sua participação econômica e cultural, merecidamente, reconhecida. Historicamente, o negro continuou sendo vítima de preconceito, racismo, etnocentrismo enfim, sendo tratado discriminadamente.

Diante desse problema, as lutas por igualdade, reconhecimento e respeito dos grupos silenciados provocaram pressões para que o estado brasileiro criasse ações para superar as injustiças provocadas na imagem dos afrodescendentes. Depois de muito tempo de resistências e lutas que, segundo Raphael R. V. Filho (2012, p. 21), ganharam volume, sobretudo, nas ações de várias organizações negras entre as décadas de 1910 a 1930, tendo considerável reforço nas décadas de 1950 e 1960, a promulgação da Lei 10.639 em 2003 constitui-se numa conquista popular em prol ao respeito e conhecimento da importância do negro para o Brasil.

Essa ação afirmativa altera a Lei nº 9.433/96, acrescentando, em seu art. 26-A, que:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003)

A partir de então, o ensino da história e culturas afro-brasileiras e africanas deixou de ser uma questão de vontade pessoal e de interesse particular. Ele se tornou uma questão curricular de caráter imperativo que envolve as diferentes comunidades: escola, família, e sociedade.

Em 2008, a Lei 11.645, ratifica a Lei 10.639/03 e torna obrigatório também o ensino da história e cultura indígena. Essa medida mostra o quanto grupos minoritários brigam para conquistar um direito de representatividade social através de leis educacionais para mostrar o

quanto é importante e necessário conhecer e respeitar às diversas culturas. Nesse sentido, a Lei 10.639/03 visa fazer um resgate histórico para que as pessoas negras afro-brasileiras se encontrem na história do Brasil, onde contribuíram de forma preponderante para a construção do país.

Entretanto, mesmo com tantas leis, palestras e discursos que favorecem a igualdade, o respeito, a inclusão, a valorização e a dignidade da pessoa humana ainda se pode ver que o negro continua sofrendo discriminação, preconceito racial e sendo tratado de forma desrespeitosa. Esses casos não são raros e, atualmente, podem ser vistos em diversos espaços, desde relações cotidianas com os vizinhos até nas redes sociais com pessoas conhecidas e desconhecidas ou mesmo em paredes de escolas primárias às universidades estaduais e federais. Isso mostra que o reconhecimento da cultura e o respeito para com as pessoas negras no Brasil ainda não é uma realidade, pois:

Atualmente, no Brasil, os negros são os que têm menor grau de escolaridade, menos acesso à saúde, menor presença em cargos públicos, média salarial inferior à de brancos ou pardos, expectativa de vida menor e participação no Produto Interno Bruto (PIB) também inferior aos demais integrantes da população. Em compensação, são os que mais são assassinados, os que representam a maior taxa de desemprego e os que mais lotam as prisões. Com esses e outros números, um relatório da Organização das Nações Unidas (ONU) lançado neste ano escancarou aquilo que todo mundo já sabe: o racismo é uma questão estrutural e institucional no país. (MARTINS, 2014, p.2)

Esses dados expõem uma situação contraditória: como uma sociedade que cria leis para valorizar o respeito, a tolerância, a inclusão e reconhecimento da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional é capaz de, paralelamente, produzir tanto racismo e intolerância?

Diante desse contexto, é necessário refletir sobre qual sociedade está sendo construída. E, para isso, o ambiente escolar, sendo um campo multicultural, se configura num espaço propício para tal estudo acompanhado pelo Livro Didático trabalhado nas escolas, que também sinaliza sobre como as questões que envolvem a temática africana e afro-brasileira vêm sendo tratada. Isto porque o LD enquanto um dos objetos de referência da cultura histórica escolar tem caráter institucional e simbólico na produção de saberes.

Dessa forma, a lei 10639/03 visa fazer um resgate histórico para que as pessoas negras afro-brasileiras se encontrem na história do Brasil e tenham a justa visibilidade e a merecida importância em busca da construção de uma sociedade igualitária e democrática de direitos, que aponte para um cenário diferente daquele registrado no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, por Matilde Ribeiro, Ministra Chefe da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (2004, p. 7) ao dizer que “o Brasil, Colônia,

Império e República, tiveram historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje”.

Portanto, a forma como as culturas afro-brasileiras e a história do negro estão sendo apresentadas nos livros didáticos pode contribuir para o respeito das diferentes culturas e valorização do negro na formação e construção do Brasil. Neste sentido, analisar o livro didático pode acender uma fagulha da luz que contribuirá para um entendimento mais justo e abrangente das diversas culturas.

3 O Livro Didático como um Objeto Cultural

O Livro Didático (LD) é a ferramenta mais comum nas escolas brasileiras. Por ser um objeto de extrema importância, atualmente, ele movimenta toda uma sistemática política desde a sua confecção até a sua distribuição e chegada às salas de aula.

Para Stray (apud FREITAS, N. K; RODRIGUES, M. H. 2007, p.1), ele pode ser definido como um produto cultural composto, híbrido, que se encontra no “cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade”. Portanto, ele um produto multifacetado e apresenta-se com o objetivo de atender a muitas intenções, segundo Bittencourt (2004, p. 471):

O livro didático é um objeto de “múltiplas facetas”: ora é visto como um produto cultural, ora como uma mercadoria ligada ao mercado editorial e, como tal, sujeito à lógica do sistema capitalista; outras vezes é visto como suporte de conhecimentos e de métodos das várias disciplinas curriculares e, sobretudo, como veículo de valores, ideológicos ou culturais.

O uso do material impresso para fins ideológicos no Brasil ocorre desde o período colonial quando os jesuítas utilizavam cartilhas para catequizar os índios, que podem ser entendidas como o material precursor do LD. O primeiro registro, de fato, do LD no Brasil ocorreu com a vinda da família real em 1808. Contudo, somente a partir de 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), foi iniciada a trajetória que hoje culmina na distribuição das obras didáticas se tornando o objeto mais comum nas escolas públicas e particulares de todo território brasileiro.

Para o Ministério de educação e Cultura - MEC (BRASIL, 2008, p. 5), o livro didático tem função, além de pedagógica, social, ao contribuir para a qualidade da educação brasileira e promover, assim, a inclusão social dos alunos que, devido a motivos econômico-financeiros, não têm acesso ao material.

Mesmo sendo um objeto utilizado há muito tempo, mundialmente falando e há décadas aqui no Brasil, não é fácil extrair um entendimento único sobre o LD. Para Choppin (2004, p.553) o livro didático, na escola, “exerce quatro funções que variam conforme o ambiente

sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização”; a função referencial, a instrumental, a ideológica e cultural e documental, e acrescenta:

1. Função referencial, também chamada de curricular ou programática, desde que existam programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações.
2. Função instrumental: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc.
3. Função ideológica e cultural: [...]um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político.
4. Função documental: [...] um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. (CHOPPIN, 2004, p.553).

3.1 Função ideológica e cultural do Livro Didático

As funções que o Livro didático exerce dentro do espaço escolar merecem destaque, pesquisa e estudos, pois todas são importantes. Porém, a função *ideológica e cultural* deve ganhar uma notoriedade especial. Ela é a mais antiga, tendo seus registros, segundo Choppin (2004, p.553), “a partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento”.

Através dessa função, o Livro Didático ultrapassa os muros escolares e passa a ser considerado também como um elemento cultural, pois pode propagar ou silenciar vozes de grupos sociais, costumes e tradições diferentes. Durante muito tempo, a oralidade foi o meio mais eficiente para a continuidade das culturas, o LD pode ser considerado também como um meio moderno capaz de potencializar essa transmissão, atingir locais distantes e manter vivas as diversas culturas.

Para Choppin, ele é um:

Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar — e, em certos casos, a doutrinar — as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz. (CHOPPIN, 2004, p.553).

A ideologia contida no material didático deve ser sempre objeto de análise, pois transmite sistemas de valores e ideologias, cheias das concepções, das ideias, conceitos e preconceitos de uma dada época. Logo, ele tem o poder de doutrinar e aculturar e, portanto é um elemento importante dentro da escola.

Por ser produzido por um grupo de pessoas ele, intencionalmente ou não, reproduzem a forma de agir e pensar, tradições e identidades culturais. Por isso é imprescindível que dialogue com a tolerância e a diversidade cultural.

É também por esse motivo, que o movimento negro sempre resistiu e lutou para conquistar o direito de ser representado e ver seus aspectos culturais ampliados e registrados nos materiais didáticos de maneira a valorizar a sua participação social como um todo e não reduzido ao período da escravidão.

Comparada com as outras funções, a ideológica e cultural é a que mais se aproxima das influências externas. Ela está aberta às questões políticas, econômicas e teóricas. Então, um objeto que é capaz de ensinar, manter ensinamentos, propagar ideologias, transformar ideais e dar visibilidade a grupos não vistos é rico elemento da cultura de um povo.

Além dessas funções exercidas na escola, o LD desenvolve outras, e para Santos (apud DOMINGUINI, 2006, p.7), elas estão acompanhadas de interesses além dos pedagógicos “ao analisar o livro didático, visando estabelecer suas funções, percebe-se que existem três vertentes que devem ser consideradas: a pedagógica, a político-ideológica e a econômica”.

Por não ter papel neutro, o LD pode ser usado para defender, propagar e fomentar alguns pensamentos, ao passo em que pode silenciar, emudecer ou desprezar outros. Portanto, estão presentes no LD, ideologias, aqui entendida a partir do pensamento marxista através de Althusser (1970, p. 69) como “sistema das ideias e das representações, que domina o espírito de um homem ou de um grupo social”. É possível afirmar que essa ideologia é a da classe dominante, conforme aponta Nosella (1981, p. 11),

[...] nas sociedades organizadas sobre a base de modo de produção capitalista, as escolas desempenham primordialmente, embora não exclusivamente, a função de inculcação da ideologia dominante, então, nessas sociedades, o livro didático é introduzido nas escolas com a função precípua de veicular a ideologia dominante.

Não é exagero dizer que o livro didático é mutável, carregado de discursos e propaga a ideologia da classe dominante. Ele assume papel de destaque e visibilidade por estar presente em todo território brasileiro e não pode ser visto apenas como um simples instrumento facilitador da construção e produção de conhecimento no processo de ensino e aprendizagem, mas como um objeto cultural.

Atentos a essa importância, os movimentos de lutas viram no Livro Didático um aliado no combate às práticas etnocêntricas e discriminatórias e, para isso, reivindicaram, usaram

estratégias para manter vivas as tradições culturais e por persistirem, conquistaram a Lei 10.639/03.

3.2 O Plano Nacional do Livro Didático

Mesmo com o avanço tecnológico, as escolas continuam a necessitar do LD. Dessa forma, é possível dizer que a sua presença é indispensável nas escolas brasileiras, sobretudo nas áreas cuja população é de baixo poder aquisitivo. E, por assumir tamanha notoriedade no espaço escolar, o governo brasileiro criou leis e programas para adquiri-lo e fazê-lo chegar às salas de aula. Esse processo movimenta cifras milionárias e desperta atenção e interesse mercadológico dentro do sistema capitalista.

Para melhor entender o LD é relevante lembrar que ele é o resultado de todo o processo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que, por sua vez, para adquirir o material didático e fazê-lo chegar às escolas passa por um rígido processo.

O que hoje é viabilizado pelo PNLD é o fruto de muitas reivindicações e lutas do povo, que começaram a ser atendida pelo governo, de forma lenta, e somente em 1985, tornou-se possível, através do decreto nº 91.542, de 19/8/85. Ele garante o critério de escolha do livro pelos professores; a reutilização do livro por outros alunos em anos posteriores, tendo como consequência a eliminação do livro descartável; o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; a extensão da oferta aos alunos de todas as séries do ensino fundamental das escolas públicas e comunitárias; a aquisição com recursos do governo federal, com o fim da participação financeira dos estados, com distribuição gratuita às escolas públicas.

A Lei 10.639/03 também deve estar contemplada no PNLD, pois é ele quem direciona o que deve ser abordado no LD. Então, a mudança no PNLD também é o resultado de lutas e reivindicações e atende às políticas públicas educacionais. Seu histórico mostra que sempre esteve sujeito a mudanças e aperfeiçoamento. Pode-se afirmar que o LD que hoje chega ao estudante passa por um rigoroso processo de apresentação da obra, é avaliado por especialistas, analisado criteriosamente com vistas a confirmar se o que está sendo apresentado pelos autores atende ao estabelecido nos editais de seleção do próprio PNLD e, somente depois de ser aprovado em todos esses critérios é que será escolhido pelas escolas.

As políticas públicas educacionais podem ser entendidas como um caminho capaz de fazer ouvir o que está sendo gritado pelos grupos minoritários, fazer lembrar aquilo que foi esquecido durante anos e reconhecer através de leis os direitos negados às pessoas de culturas e classes sociais diferentes.

Portanto, o LD tem uma função importante na construção do conhecimento. Mesmo sendo objeto de estudos há décadas, sua análise e apreciação devem ser contínuas,

principalmente por saber que sua aquisição passa por um processo dinâmico de mudança, em que a cada três anos as coleções são substituídas e, sobretudo, por reconhecer que ele obedece a uma função ideológica, a qual Faria (1986, p. 8), alerta para o seguinte:

A educação na sociedade capitalista tem a escola como um dos instrumentos de sua dominação, cujo papel é o de reproduzir a sociedade burguesa, através da inculcação da sua ideologia e do credenciamento, que permite a hierarquia na produção, o que garante maior controle do processo pela classe dominante.

Dessa forma, é mister ressaltar que as conquistas, as lutas por igualdade e reconhecimento dos grupos minoritários e respeito à diversidade cultural são, hoje, obrigações legais e devem estar integrada no LD. Historicamente, as obras didáticas passam por um processo de evolução ao ponto do produto que atualmente está no mercado ser diferente de produtos utilizados em décadas pretéritas.

Esse pensamento confirma a necessidade de sempre ter o LD como objeto de análise, reforçado pelo entendimento de que muitas obrigações legais nem sempre são de interesse da classe dominante. Implica dizer que muitas leis aprovadas resultantes de conclave popular e fruto de políticas afirmativas podem não estar sendo cumpridas e o reconhecimento e a visibilidade das culturas de grupos minoritários, não estarem em igualdade que outras culturas.

O Edital/2011 para o PNLD de 2014* aponta os critérios de eliminação e dos itens necessários a todo material submetido à aprovação. Entre os critérios comuns está o respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental. Isso indica que as coleções foram aprovadas porque obedecem às seguintes leis:

Constituição da República Federativa do Brasil;
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com as respectivas alterações introduzidas pelas Leis nº **10.639/2003** (grifo nosso), nº 11.274/2006, nº 11.525/2007 e nº 11.645/2008;
Estatuto da criança e do adolescente; e Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental. (BRASIL, 2011, p.55)

Na parte dos Princípios Gerais para a avaliação, é exigido que as obras visem:

6. promover positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
7. promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;

*O PNLD/2014 refere-se ao ano do início do uso do livro didático nas escolas, entretanto o Edital de seleção ocorreu antes, em 2011, para que houvesse tempo hábil para a realização do processo de avaliação e escolha pelas escolas.

8. abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária. (BRASIL, 2011, p.54)

Por outro lado, o Edital/2011 não determina o percentual de textos ou referências sobre a cultura do povo negro que cada LD deve conter. Isso pode deixar margem para um livro reservar um percentual mínimo para abordar outra cultura diferente do modelo eurocêntrico.

Então, mesmo sendo aprovados sob os critérios de avaliação do PNLD 2014, os materiais didáticos podem não apresentar textos ou abordar temáticas que valorize as culturas silenciadas de grupos minoritários na mesma quantidade em que outras temáticas são abordadas.

4 A abordagem da Lei 10.639/03 no Livro Didático

O LD utilizado no triênio 2014-2016 nas escolas públicas municipais de Eunápolis foi escolhido em uma reunião realizada pela Secretaria Municipal de educação em 29 de julho de 2013. Nessa reunião ficou escolhida como primeira opção para a disciplina de Língua Portuguesa, a coleção da editora Leya: “Português: uma Língua Brasileira”, das autoras Lígia Menna, Regina Figueiredo e Maria das Graças Vieira; e, para a disciplina de História, a coleção também da editora Leya: “História nos dias de hoje”, dos autores Flávio de Campos, Regina Claro e Miriam Dolhnikoff.

Para que esses livros chegassem à escola, a editora Leya submeteu o seu trabalho ao Edital de 07 de novembro de 2011. A coleção foi selecionada e, depois de ter sido adjudicada no certame como uma das coleções vencedoras, passou a integrar, em 2013, o Guia dos Livros Didáticos do PNLD 2014.

Por terem sido aprovadas em um processo licitatório, essas coleções, obrigatoriamente, cumpriram todas as determinações dispostas no Edital /2011 para o PNLD/ 2014, que por sua vez, descrevem todo o procedimento necessário desde o formato, matéria-prima, acabamento, quantidade de livro por coleção, qualidade do material físico a ser utilizado até os princípios e critérios dos textos e o que estes devem atender através das leis a que devem contemplar, entre elas a Lei 10.639/2003.

Posto isto, é feita aqui uma análise de um panorama geral sobre a abordagem da Lei 10.639/2003 no LD em questão e demonstrada em que medida a temática referente à história e à cultura dos povos negros se faz presente nos livros didáticos analisados, nas coleções da disciplina de História – “História nos dias de hoje”; e da disciplina de Língua Portuguesa – “Português: uma língua brasileira”. E, percebe-se que existe diferença na forma em que a temática é abordada nas coleções, conforme dados seguintes:

Tabela 1 – A Lei 10.639/03 no Livro Didático

Temática da Lei 10.639/03 abordada na coleção de Língua Portuguesa e História					
Coleção	Capítulos	Livro Didático 6º ano	Livro Didático 7º ano	Livro Didático 8º ano	Livro Didático 9º ano
PORTUGÊS UMA LÍNGUA BRASILEIRA	Quantidade Total	9 capítulos	9 capítulos	9 capítulos	9 capítulos
	Quantidade que aborda à temática.	1 capítulo	1 capítulo	2 capítulos	2 capítulos
HISTÓRIA NOS DIAS DE HOJE	Quantidade Total	10 capítulos	15 capítulos	14 capítulos	17 capítulos
	Quantidade que aborda à temática.	3 capítulos	5 capítulos	8 capítulos	6 capítulos

Fonte: SANTOS, R. F. (2016)

É possível notar que em todos os Livros Didáticos, a quantidade de capítulos que abordam o estudo da história da África e das culturas afro-brasileiras é bem inferior se comparado à quantidade total de capítulos, sendo que na coleção de Língua Portuguesa essa discrepância é ainda mais acentuada. Logo, percebe-se que a temática não é tratada em igualdade com outros assuntos.

No entanto, as coleções atendem ao Edital/2011, pois a temática está presente nas obras. Porém, não foi exigida no edital, a proporção em que os assuntos relacionados à Lei 10.639/03 devem estar contemplados e não são dadas orientações mais completas que pontuem sobre como e onde esses critérios devem ser atendidos. As editoras, por sua vez, preocupam-se em atender aos critérios sujeitos à eliminação e nessas obras não foi diferente.

4.1 Análise dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa

A coleção de Língua Portuguesa* trata dos assuntos peculiares à sua área, mas ao trabalhar gêneros, mitos, histórias em quadrinhos, narrativas, contos, poemas, notícia, reportagem, entrevistas, crônicas entre outros, pouco aborda as culturas negra e afro-brasileiras, presentes em textos no Livro 6, página 66 e 80; no Livro 7, página 160; Livro 8, página 67 e 79; e Livro 9, páginas 20, 23 e 233.

Os textos foram utilizados como meio para ensinar assuntos inerentes à disciplina e, nesse caso, as literaturas africana e afro-brasileira poderiam estar mais presentes na coleção, pois já existem muitos materiais que podem ser usados, de igual forma, nos textos para o desenvolvimento dos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa.

Em algumas situações, o negro é representado de uma forma inadequada, a exemplo do texto do Livro 6, páginas 65 e 66, que mostram o negro num ambiente caipira, num espaço distante do urbano. É claro que o problema não está nesta representação, mas poderiam ser

*FIGUEIREDO, R; MENNA, L; VIEIRA, M. G. Português: uma língua brasileira. Livros do 6º, 7º, 8º e 9º ano.

utilizados também imagens e textos que mostrassem o negro ocupando outros espaços dentro do contexto atual.

Ao trabalhar com o gênero conto popular, no Livro 6, p. 168-174, é apresentada uma mesma história por dois textos diferentes, um com o título “Mata-Sete”, de Luís da Câmara Cascudo, que descreve o personagem como “... um alfaiate muito pobre e muito medroso”; e o outro com o título “Dom Caio”, de Teófilo Braga, que diz que o personagem era “...um alfaiate muito potrão, que estava trabalhando à porta da rua: como ele tinha medo de tudo, o seu gosto era fingir de valente”. Nenhum texto disse qual a etnia do personagem, no entanto, na parte de exercício o personagem é representado por um homem negro, conforme imagem abaixo:

Imagem 1: Conto Popular



Fonte: (FIGUEIREDO, R; MENNA, L; VIEIRA, M. G. (2012, p.174)

A representação do negro através dessa imagem não está de acordo com o objetivo que os movimentos de igualdade racial buscaram conquistar através de reivindicações e de lutas. Essa prática pode contribuir para a permanência de estereótipos e, portanto, o LD não pode ser usado para isso.

É possível notar também, que muitas imagens apresentam o negro em inferioridade numérica, como no Livro 6, páginas 25, 77 e 244; no Livro 7, página 55; e no Livro 9, páginas 32 e 122. Essa representação remete a ideia de que o negro está no local dos outros, além de mostrar o tratamento desigual entre estes. Contudo, no Livro 6, na página 275, existe uma exceção à essa prática, pois é usada a imagem só de pessoas negras para a campanha de economia e uso racional da água.

Outra situação que merece questionamento é encontrada na página 40, onde ao tratar do gênero “Roteiro Turístico”, no Livro 6, trabalhando com o assunto comunicação, é usada a seguinte imagem:

Imagem 2: Comunicação



Fonte: Fonte: (FIGUEIREDO, R; MENNA, L; VIEIRA, M. G. (2012, p.40)

Historicamente, o brasileiro sempre foi representado por pessoas brancas. Inclusive, branquear o Brasil foi objetivo de muitos como requisito para o desenvolvimento econômico e social do país. Na imagem, o Brasil é representado por um negro que tenta um diálogo com um chinês. Porém, infelizmente, o negro também é demonstrado como uma pessoa ignorante, que não conhece a língua chinesa e que, portanto, neste caso não haveria comunicação. É sabido que qualquer pessoa, independente da etnia qual pertence, pode aprender uma língua estrangeira, como também existem pessoas de diferentes grupos que não sabem falar a língua chinesa. Neste caso, foi atribuído ao negro o papel de representar o país, mas colocando-o numa situação inferiorizada. Dessa forma, essa imagem também não contribui para a valorização do negro.

A coleção apresenta em quadros laterais, “Para Ler” e “Para Ver”, sugestões de obras relacionadas à temática em questão, como os livros “Contos africanos dos países de língua portuguesa”, “Zumbi, o último herói dos palmares” e “Meus contos africanos”; e o filme “Quanto vale ou é por quilo?”. Porém, esses materiais não são trabalhados de forma mais sistêmica como também não são desenvolvidas atividades sobre eles, ficando facultado ao aluno aceitar a sugestão ou não. Dessa forma, os materiais podem servir como uma válvula de escape para o atendimento ao edital.

4.2 Análise dos livros Didáticos de História

A obra “História nos dias de hoje”*, da disciplina de História apresenta uma distribuição dos conteúdos de forma tradicional. Ao longo da coleção percebe-se que, relacionados à temática, são apresentados estudos sobre o Egito, o continente africano e a

*CAMPOS, F.de; CLARO, R; DOLHNIKOFF, M. História nos dias de hoje. Livros do 6º, 7º, 8º e 9º ano.

história do Brasil. Seguindo a linha da história, aborda o tráfico negreiro, a vida do povo negro aqui no Brasil, aspectos culturais do negro, a religião, a capoeira, os movimentos de resistência, os quilombos, o imperialismo e expansionismo, a exploração do continente africano entre outros elementos já conhecidos.

A coleção aborda temas interessantes como o “darwinismo social”**, o Apartheid, o branqueamento da nação e a dominação cultural do povo negro. São temas que além de refletir sobre o processo histórico do negro, reforça a ideia de resistência, pertencimento e superação, pois só foram vencidos, porque pessoas lutaram, resistiram e criaram alternativas para saírem da situação de inferioridade.

Porém, o estudo sobre o Egito vem separado do estudo do continente africano, sendo que o primeiro veio na página 76 do Livro 6, e outro, na última parte do livro didático, na página 196, no último capítulo. O agravante é que nem todos os professores conseguem trabalhar todo o conteúdo do livro, dada à heterogeneidade das salas, das escolas e tantas outras do processo de aprendizagem. Caso aconteça isso, o aluno concluirá o ano sem ter estudado sobre a África.

As imagens da coleção da disciplina de História estão contextualizadas, foram apresentadas de acordo aos períodos e textos trabalhados pelos autores, não gerando anacronismos. Mas, percebe-se outra prática ainda não superada, o negro aparece mais no LD no período colonial e imperial.

Assim como na coleção de Língua Portuguesa, a coleção de História também apresenta através de quadros chamados “Salto triplo”, indicações de vários livros como: “O Egito dos faraós e sacerdotes”, “Egípcios antigos”, “No tempo dos faraós”, “História de ananse”, “ Os segredos das tranças e outras histórias africanas”, “Mãe África - Mitos, lendas, fábulas e contos”, “O imperialismo”, “O coração das trevas”, “Os abolicionistas”, “Escravidão e modernização no Brasil do século XIX”, “A descolonização da África e Ásia”, “Feras de lugar nenhum” e “Hamkoullel – o menino fula”; e de filmes, como: “Cleópatra”, “A múmia”, “Kriku e a feiticeira”, “Kiriku e os animais selvagens”, “Amistad”, “A negação do Brasil”, “Cafundó”, “Malcom X”, “Flor do Deserto” e “Hotel Ruanda”. Mas, também não existem textos, exercícios e outros tipos de trabalho que desenvolva os materiais sugeridos. Seria interessante que os livros e os filmes não fossem apenas como sugestão, mas que houvesse um espaço ampliando dentro do LD para aproximar, de fato, o aluno das informações e conhecimentos da história e cultura dos africanos e afro-brasileiras.

**Darwinismo social é um nome moderno dado a várias teorias da sociedade, que surgiram no Reino Unido, América do Norte e Europa Ocidental, na década de 1870. Tem sua origem na teoria da seleção natural de Charles Darwin, que explica a diversidade de espécies de seres vivos através do processo evolucionário e com isso foi usado tentando justificar que existem raças humanas e que umas se desenvolveram mais que outras. Esse conceito motivou as ideias de eugenia, racismo, imperialismo, fascismo, nazismo e na luta entre grupos e etnias nacionais.

5 Conclusões Parciais

Ao analisar se a Lei 10.639/2003 está sendo abordada nos LD de Língua Portuguesa e História, do Ensino Fundamental II, utilizados em uma escola municipal de Eunápolis é possível dizer que sim, entretanto, apesar dos avanços no reconhecimento e valorização das culturas africanas e afro-brasileiras, representações negativas sobre essa temática ainda estão presentes no livro didático.

Constata-se que mesmo atendendo ao PNLD 2014, a abordagem da temática não acontece da mesma forma que as outras culturas, o que pode corroborar com a premissa defendida por Santomé (apud SILVA, T. T. da.1995, p.174), de *currículos turísticos*, que ocorre quando a temática é estudada “[...] em unidades didáticas isoladas, nas quais, esporadicamente, se pretende estudar a diversidade cultural”.

Alguns textos não dialogam com os vários aspectos da cultura negra de forma integral, esta é abordada somente em alguns momentos, atitude que Santomé (apud SILVA, T. T. da. 1995, p.174) classifica como *souvenir*, pelo fato parecer com uma “[...] viagem turística ou dado exótico com uma presença quantitativa muito pouco[...] quando, entre um conjunto de didáticos e de brinquedos existe, por exemplo, unicamente uma boneca negra[...]. Costumeiramente, são abordadas outras culturas, em especial a europeia, classificada como *trivialização* pelo fato do tema ser tratado de forma diferente dos grupos majoritários.

O PNLD abre espaço para que uma única abordagem da temática exigida pela Lei 10.639 no LD complete o requisito eliminatório no momento da sua avaliação. Faz-se necessário a presença de mais textos e exercícios que trabalhem com temas sobre xenofobia, racismo e intolerância. Essas práticas e atitudes são recorrentes no meio social e, infelizmente, estão presentes nos diversos ambientes, em casa no trabalho, órgãos públicos, escolas e universidades. Não cabe mais a negação da existência do preconceito, a confirmar o chamado “mito da democracia racial”. Ao contrário esses temas devem ser discutidos a fim de contribuir com uma sociedade mais justa e aberta a acolher cidadãos de diferentes culturas.

O Livro Didático não tem como esgotar todos os assuntos de variadas temáticas. É um objeto cultural complexo e que merece sempre uma análise do professor com vistas a completar, de forma correta, aquilo que não foi abordado de forma abrangente e significativa.

Assim, faz-se necessário que o Livro Didático de Língua Portuguesa e história superem práticas viciosas de abordagem da história da África e da cultura afro-brasileira e ampliem o seu espaço para o atendimento da Lei 10.639/03. A mudança objetivada pelos grupos minoritários e movimentos de lutas pela igualdade racial pode ganhar força a partir da escola e do Livro Didático, então analisar se este está atendendo as conquistas populares será sempre um estudo importante para contribuir para a formação de uma sociedade mais igualitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. M. L. C. D. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa, Portugal: Presença, 1970.

ALVES, N; GARCIA, R. L. **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BITTENCOURT, C. M. F. Em foco: História, produção e memória do livro didático. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 30, n. 3, set./dez. 2004, p. 471-473.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ministério da Educação, Brasília, DF, 10 de mar. 2004.

_____. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**, Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil. 10 de jan. 2003. Seção 1.

_____. Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9.394, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Câmara, 1996.

_____. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**, Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil. 11 de mar. 2008. Seção 1.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. Física: catálogo do Programa Nacional do Livro do Ensino Médio – PNLEM 2009. MEC, Brasília, DF. 2008.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história**. Brasília: SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2014: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2014: História**. Brasília: MEC, 2013.

_____. Ministério da Educação. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2014. Brasília: 2011.

CHARTIER, R. A **História Cultural entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: 1990.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set. 2004.

COSGROVE, D. Debate sobre o artigo de Don Mitchell: Ideias e cultura - uma resposta a Don Mitchell. **Espaço e Cultura**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 59-61, ago. 1999.

DOMINGUINI, L. Fatores que evidenciam a necessidade de debates sobre o livro didático. **V CINFE**, Caxias do Sul, 2010. Disponível em:< http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/melissa-neli.pdf&gws_rd=cr&ei=9wBaV_eeM4KuwAT77YpY> Acesso em: 15 jan. 2016.

DUNCAN, J; DUNCAN, N. Debate sobre o artigo de Don Mitchell: Ideias e cultura - uma resposta a Don Mitchell. **Espaço e Cultura**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 63-67, ago. 1999.

FARIA, A. L. G. de. **Ideologia no livro didático**. 4. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986.

FIGUEIREDO, R; MENNA, L; VIEIRA, M. G. **Português: uma língua brasileira**. 6º ano. 1. ed. São Paulo: Leya, 2012.

FONSECA, M.V. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil**. Bragança Paulista: ESUSF, 2002.

FREITAG, B; COSTA, W. F; MOTTA, V. R. **O livro didático em questão**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, N. K; RODRIGUES, M. H. **O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo**. Santa Catarina, 2007. Disponível em: < http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/melissa-neli.pdf&gws_rd=cr&ei=9wBaV_eeM4KuwAT77YpY>. Acesso em: 15 jan. 2016.

GARCIA, Regina Leite. Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. In: SILVA, T.T. da & MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 114-143.

LEITE, R. M. **A ideologia contida nos livros didáticos**. Santa Maria, 2014 1999. Disponível em:< <http://celsul.org.br/Encontros/07/dir2/14.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2016.

MATTOS, R. A. de. **História e cultura afro-brasileira**. São Paulo, Contexto, 2007.

MARTINS, L. **Consciência Negra: veja 10 casos de racismo no País em 2014**. Site Terra. Disponível em<>. <http://noticias.terra.com.br/brasil/consciencia-negra-veja-10-casos-de-racismo-no-pais-em-014,cde52be58b7c9410VgnVCM5000009ccceb0aRCRD.html/>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

MENDES, R. S; SILVA, M. A. A. Uma análise do programa nacional do livro didático para o ensino médio (PNLEM) através dos documentos norteadores do currículo. [Eunápolis]: [2014?].

MOREIRA, A. F. B. Os parâmetros curriculares em questão. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.1, n.21, p.9-22, jan./jun.1996.

MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Rev. bras. hist. educ**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 179-197, set./dez. 2012.

NOSELLA, M. L. C. D. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. São Paulo: Moraes, 1981.

PINTO, R. P. **Multiculturalidade e educação dos negros**. Cadernos CEDES, São Paulo, 1993.

SALLES, A. M. O livro didático como objeto e fonte de pesquisa histórica e educacional. **Revista Semina V10**. 2º Semestre, Passo Fundo, 2011.

SILVA, T. T. da. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p.159-177.

VASCONCELOS, L. **Sociedade, realidade em preto e branco**. Desafios do Desenvolvimento, IPEA. Edição 17, 1 dez. 2005. Disponível em:< http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=956:reportagens-materias&Itemid=39>. Acesso em: 17 mai. 2016.

VIEIRA FILHO, R. R. V. **História da África**. Salvador: Coordenação UAB/UNEB, 2012.

COOPERIFA: PERFORMANCE E RESISTÊNCIA POÉTICA

Rozemberg Guimarães Silva¹

Co-autor: Vanusa Mascarenhas Santos²

RESUMO

O presente texto aborda a Literatura produzida na periferia, analisando de forma cartográfica, especificamente, algumas poesias da *Antologia Rastilho de Pólvora* – antologia lançada pela Cooperifa – contidas no livro *Cooperifa: Antropofagia Periférica*. A abordagem desse tema se dá através questões levantadas acerca de como os poetas engajados no movimento Cooperifa produzem poeticamente suas intervenções políticas, uma vez que essa literatura, quando analisada, é percebida apenas nos aspectos sociais, de forma sociológica e não poética. A hipótese inicial aponta para um trabalho poético complexo que acontece em todas as esferas, desde as escolhas lexicais e sintáticas, à recusa ou não dos recursos tidos, tradicionalmente, como específicos do texto poético. No intuito de compreender tais questões, foi observado, através das análises que é uma poesia pensada para o coletivo e que traz a coletividade em sua composição poética e nas escolhas lexicais, e que está impressa nela a voz do sujeito de forma performatizada, que pressupõe o outro, uma poesia de movimento, de luta e de resistência poética, fazendo a sua abordagem social em forma de poesia, e com o conhecimento do que se está fazendo, não se importando para os estereótipos e adjetivos negativos sobre essa literatura, sobre essa poesia.

Palavras-chave: Poesia. Performance. Cooperifa.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, movimentos artísticos e culturais de áreas consideradas “periféricas” (SARLO, 2014) tornaram-se mais visíveis fora desses espaços, contrariando um tempo em que “[...] as chacinas eram as únicas notícias que saíam sobre a periferia nos jornais. Um tempo sem poesia alguma [...]” (VAZ, 2008, p. 25). Mudança possível pela resistência dos sujeitos envolvidos nesses movimentos e por terem, em alguma medida, se apropriado de tecnologias de informação e comunicação que permitem a produção e circulação de seus bens culturais. Embora não seja exclusividade dos sujeitos pertencentes às classes populares, destaca-se o investimento em formas de trabalho colaborativo que assumem formas de parceria, cooperativas e grupos, como a Cooperifa (Cooperativa Cultural da Periferia), movimento cultural que realiza regularmente, desde 2003, saraus literários na periferia de Taboão da Serra, na grande São Paulo.

O circuito cultural que vislumbra o poético como “literatura de periferia” se materializa em encontros programados ou não nos espaços da periferia. As experiências desses encontros possibilitaram o lançamento de uma antologia em formato de livro e outra em formato de áudio, com vários poetas da localidade, dando visibilidade aos, até então, poetas “invisíveis” da periferia.

Essa antologia, denominada “Rastilho de Pólvora – antologia poética do sarau da Cooperifa” nasceu da ideia de incentivar os poetas que participavam do Sarau da Cooperifa para que estes não desistissem dos seus sonhos, já que bem remotamente haveria uma chance de terem seus poemas lançados por alguma editora. O único problema era o capital para que a antologia fosse lançada. Mesmo assim, os membros da Cooperifa não desistiram, e percebemos isso em tom de resistência, na voz de Sérgio Vaz (2008, p.148) que diz: “Onde conseguir o apoio que precisávamos a gente não sabia, mas sabíamos que a gente ia fazer o livro, de qualquer maneira.” E a antologia foi lançada com o apoio do Itaú Cultural, reunindo 48 autores e 61 poesias.

Segundo o Pezão, um dos integrantes da Cooperifa, que pensou a antologia juntamente com o Sérgio Vaz, o nome “Rastilho de Pólvora” era justamente porque

o nosso movimento estava se alastrando pela cidade. E realmente estava, muitos saraus já estavam acontecendo por conta da iniciativa da Cooperifa. A poesia da periferia estava começando a ganhar força, tanto espiritual como geográfica, nesse exato momento que antecedia a antologia poética do sarau. (VAZ, p. 148)

Era uma vitória do “Quilombo Cultural”, assim denominado o Sarau da Cooperifa por Sérgio Vaz, seu idealizador. Ao referir-se ao movimento como um Quilombo Cultural, o aproxima de uma história de resistência, ressignificando e atualizando a palavra, sem, contudo, abandonar sua simbologia, seu lugar histórico, aqui no Brasil. “Quilombo”, território da liberdade na época da escravidão, no contexto da Literatura de Periferia, é território cultural onde as pessoas podem se expressar e, através das palavras, partilhar cultura, sonhos, angústias e apresentar poeticamente sua resistência aos modelos sociais impostos à periferia.

É um “quilombo cultural” que apresenta a cultura como recurso de libertação e não como “um meio de internalizar o controle social”, como aponta Yúdice (2004, p. 26). Nessa empreitada os sujeitos vão experimentando rimas, inventando sentidos, rearranjando a língua, poetizando suas experiências, apropriando-se do fazer literário com suas vozes periféricas, com suas lutas cotidianas. Como ressalta Vaz:

Ficou claro para todos nós que os inimigos responsáveis pela nossa fome cultural tinham que ser combatidos, só que agora em bando, como gafanhotos na lavoura. E que a culpa dessa nossa pobreza de arte e cultura era do sistema, e do marasmo que todos nós, até então, éramos cúmplices, e fingíamos não saber. Na fábrica onde nasceu a Cooperifa e onde eu também renasci, descobri uma outra coisa muito importante na minha vida: que se a gente quisesse realmente alguma coisa, era só pegar, porque tudo era nosso. (VAZ, 2008, p. 81)

Durante esse percurso de leitura formulou-se a seguinte indagação: como os poetas engajados no movimento Cooperifa produzem poeticamente suas intervenções políticas? A hipótese inicial aponta para um trabalho poético complexo que acontece em todas as esferas desde as escolhas lexicais e sintáticas, à recusa ou não dos recursos tidos, tradicionalmente, como específicos do texto poético, diálogo com outros autores e as escolhas temáticas.

No intuito de compreender tais questões, pretendo investigar em poemas da antologia *Rastilho de pólvora* – antologia poética do sarau da Cooperifa as formas de resistência cultural impressas nas vozes dos poetas que fazem parte desse circuito poético e o que configura essa poesia como literária. Para atingir este objetivo pretende-se discutir como as manifestações artísticas presentes nas periferias são dinamizadas nos textos poéticos, observando, também, de que forma são incorporados os atores sociais da periferia e seus saberes. É importante ressaltar que as poesias escolhidas para a análise foram retiradas da Antologia: *Rastilho de pólvora*, que vieram contempladas no livro *Cooperifa: Antropofagia periférica*, selecionadas e organizadas por Sérgio Vaz.

Essa investigação justifica-se pelo grande número de trabalhos na área de letras que focalizam em tais produções literárias o aspecto sociológico, minimizando o esforço de construtores que laboram poeticamente o social e a língua em que se expressam e assumem a margem como lugar de fala.

Trata-se de uma pesquisa documental complementada com estudo bibliográfico. O corpus do trabalho foi constituído de poesias do livro antologia *Rastilho de pólvora* – antologia poética do sarau da Cooperifa. Assim, inicialmente foi feita a leitura e seleção das poesias que compuseram o corpus, em seguida a leitura e fichamento do referencial teórico. Na sequência iniciamos uma leitura cartográfica dos poemas selecionados, observando as referências feitas pelos poetas à movimentação cultural que davam corpo.

Foram utilizados como referenciais teóricos para o estudo da “Cooperifa: arte e poesia de resistência” textos de várias áreas de conhecimento. Assim, para a compreensão e direcionamento do nosso trabalho, foram utilizadas as leituras de Sarlo (2014), Vaz (2008), Hall (2011); Alfredo Bosi (1994); George Yúdice (2004); Moriconi (2005); Souza (2002); Ferrez (2005); Zumthor (1993; 2005); entre outros.

No primeiro capítulo será desenvolvido um levantamento acerca do movimento Sarau da Cooperifa, bem como o contexto de surgimento da Antologia poética lançada através desse sarau e de onde tiraremos algumas poesias para análise, apresentando a nossa hipótese e justificativa do trabalho, bem como as nossas bases teóricas.

No segundo capítulo trataremos de elementos da literatura produzida na periferia, bem como da sua rasura à crítica especializada, mostrando a sua independência de existência por parte da crítica tradicional, observando que trataremos de critérios que não têm um consenso, como a Literatura, trazendo desde elementos de construção do cânone literário aos circuitos literários contemporâneos, onde circulam as obras dessa literatura. Refletindo e enfatizando o Sarau da Cooperifa, sua história e luta de resistência, bem como uma viagem pela crítica, performance e outros lances.

Trataremos no terceiro capítulo, especificamente, das análises poéticas cartográficas, dos poemas: “*Luta e Libertação*”; “*Povo*”; “*Nego ativo*”; “*Propinolândia*”; “*A asa e o ninho*”; “*Lições urbanas*”; “*Vida cantada*”; “*Coração de guerreiro*”; “*Motivos pra sonhar*”, tendo o desafio que parte da tentativa de observar as impressões, características e marcas que os textos analisados deixarão para a compreensão de sentido deste.

2 Rasurando a crítica aplaudida

Nos textos pesquisados sobre literatura periférica foi observado uma atenção maior à análise de cunho social em detrimento do literário. Essa postura, de certa forma, acaba contribuindo para que essas produções sejam vistas apenas pelo viés sociológico. As análises estão mais preocupadas na observância dos conflitos e desigualdades sociais da periferia do que na sintaxe, nas escolhas lexicais, nos mecanismos de ficcionalização, elementos consagrados pela crítica especializada como caracterizadores do literário. Nosso interesse não

é verificar a existência ou não desses princípios, muito menos utilizá-los para valorar os textos poéticos dos quais nos ocupamos. Mas entender que sintaxe, quais escolhas lexicais, que ficcionalidade seus autores estão propondo.

Muito se vem discutido, ultimamente, a respeito da literatura periférica, ou marginal – como alguns preferem denominar – como literatura, e a quais circuitos esta literatura pertence. Para que possamos entender essas caracterizações, e é importante saber quem as consagra, tanto da apresentação da Literatura periférica como Literatura, quanto à sua posição dentro destes circuitos, é preciso que façamos uma reflexão acerca do que é que se pensa sobre o texto literário periférico, ou marginal, quem é que pensa, e quando é que se pensa sobre esses estudos.

Antes de discutirmos essas nuances, é importante ponderar que estamos lidando com terminologias sobre as quais não há consenso. Assim, cabe definirmos que ponto de vista iremos adotar ao longo do trabalho. Segundo Ítalo Moriconi (2005, p. 02.), “enquanto fenômeno histórico, ‘literatura’ define-se nuclearmente como arte verbal escrita, da narrativa ficcional ou da lírica, posta a circular no mercado na forma-suporte do livro”. Considerando que os textos dos quais iremos nos ocupar neste trabalho encontram-se no formato escrito, são concebidos por seus autores como produções artísticas ficcionais / líricas e circulam no suporte livro, não haveria dúvidas, trata-se de literatura. Mas agregamos a esse pensamento as palavras de Sérgio Vaz (2008, p. 63), um dos autores que trataremos aqui, ao considerar que “o livro é apenas um lugar de descanso para a poesia, e quando o poema não está repousando nas mãos das pessoas ele precisa estar nas ruas, à procura dos desavisados.”

Esses posicionamentos certamente provocariam estranhamentos em épocas anteriores, quando os estudos críticos contemplavam exclusivamente os textos clássicos, dos autores consagrados, pertencentes a uma elite letrada e intelectual que também se dirigia a um público leitor com esse perfil. Neste contexto, até pouco tempo, os escritos periféricos não apareciam, pois, seus escritos não eram considerados como literatura. Mas, quem é que define o que é literatura? Quem julga o que é ou não literário? E a partir de quais parâmetros? Comentando a constituição do cânone literário brasileiro Roberto Reis (1992) nos oferece algumas pistas para pensar os pilares desse processo. Segundo o autor,

[a] identificação dos letrados com os valores metropolitanos e cosmopolitas vai ensejar uma relação eurocêntrica com o meio local e etnocêntrica no que diz respeito às culturas populares, mais vinculadas a elementos de extração indígena, africana e mestiça que são encaradas como obstáculos à universalização dos princípios liberais propalados pelas camadas dirigentes que vegetam no poder. (REIS, 1992, p. 78-79)

Considerando este processo de criação do Cânone literário brasileiro e a permanência de seus critérios de valoração ainda nos dias de hoje, entende-se a exclusão de autores e obras provenientes de espaços culturais periféricos. Vale lembrar que sempre houve resistência a esse silenciamento, como os *Cadernos Negros*, periódico organizado por integrantes do movimento negro no Brasil, em 1978, justamente para dar visibilidade à produção literária de escritores e escritoras negras da época, já que não tinham espaço no mercado editorial.

Outro aspecto a ser considerado é a obstinação dessa tradição literária em manter-se inalterada, obviamente que ela admite mudanças, desde que não afetem seus princípios elitistas, suas formas consagradas e seu convencional circuito, este último compreendido como “[...] a estrutura de circulação dos textos. Os circuitos determinam as molduras, os *frames* discursivos [...]. (MORICONI, 2005, p. 05). Um exemplo de ataque a esse sistema literário foi o movimento de Literatura Marginal da década de 70, que surgiu pela necessidade de expressão e combate à opressão da Ditadura Militar no Brasil. Segundo Heloisa Buarque de Holanda (1997), o estranhamento, em primeiro momento, pela linguagem e estrutura utilizada pelos poetas do movimento, e por não ter um espaço nos editoriais tradicionais, difundiram seus escritos em forma mimeografada, como no caso dos poetas Cacaso, Chacal, Ana Cristina César, e outros.

Autores dessa época, que não foram contemplados no memento de suas escritas pelo olhar da Crítica Literária no âmbito Acadêmico, ganharam visibilidade e reconhecimento desta ao terem suas obras consagradas posteriormente, como o é o caso do Paulo Leminski, Ana Cristina Cesar e Francisco Alvim, poetas da geração de 70. (MORICONE, 2005).

Numa primeira leitura, a Literatura Marginal da década de 70, feita por poetas de classe média, pouco teria a ver com a Literatura de periferia que estamos tratando, tida também como Literatura Marginal feita por pessoas da periferia que direcionam seus olhares também para este espaço. Mas, além de apresentarem a mesma nomenclatura, são movimentos de luta e de resistência de vozes, até então desconhecidas e que estavam à margem do brilho, como por exemplo, nas poesias concretas (visual), e as ouvidas, como as poesias de Paulo Leminski.

A Literatura da periferia é um movimento de resistência literária, que faz soar a sua poeticidade independentemente do que a crítica ou os leitores de fora desta literatura achem. É uma literatura que não pede para entrar, ela entra, rasurando os valores de consagração da “literatura aplaudida”. É Um instrumento de luta diferente contra os opressores do povo pobre e da periferia, só que agora, no âmbito literário, pois, nas periferias existe uma literatura e deve ser vista e ouvida, e que Ferrez (2005, p.9), diz que a luta agora não é mais pela capoeira,

[...] agora reagimos com a palavra, porque pouca coisa mudou, principalmente para nós. Não somos movimento, não somos os novos, não somos nada, nem pobres, porque pobre, segundo os poetas da rua, é quem não tem as coisas. Cala a boca, negro e pobre aqui não tem vez! Cala a boca! Cala a boca uma porra, agora a gente fala, agora a gente canta, e na moral agora a gente escreve.

É em reação a um modelo ideológico construído e alimentado, não sem resistências, ao longo da história brasileira, que autores de escritas periféricas se colocam intitulado-se escritores literários. E não importa o que os críticos literários “especializados” pensem sobre suas obras, como afirma Ferréz no Manifesto da Literatura Periférica, importa que se percebam como escritores literários e sejam assim reconhecidos pela comunidade da qual fazem parte, pois,

O sonho não é seguir o padrão, não é ser o empregado que virou o patrão, não, isso não, aqui ninguém quer humilhar, pagar migalhas nem pensar, nós sabemos a dor por recebê-las. Somos o contra sua opinião, não viveremos ou morreremos se não tivermos o selo da aceitação, na verdade tudo vai continuar, muitos querendo ou não. (FERREZ, 2005, p.09).

Para entender toda essa problemática, principalmente o fato de a literatura periférica não circular, ou circular muito pouco em determinados espaços, como os escolares e, principalmente, os acadêmicos, os quais corroboram com peso para a legitimação ou não de determinadas obras como literárias, precisamos entender os contextos dos circuitos literários existentes e emergentes, tradicionais e vanguardistas, onde circulam essas literaturas.

Moriconi (2005) destaca três tipos de circuitos literários: o “circuito de mercado”, interessado, exclusivamente, no entretenimento; o “circuito acadêmico”, especializado e crítico, que preza a parte do ensinamento na literatura “aparentemente desinteressado do entretenimento”, prendendo-se a um “conhecimento especulativo disciplinar”, e um terceiro circuito: o “boêmio vanguardista” que:

aparentemente extinto, define-se por fazer da arte e da literatura empenhos de vida [...]. Trata-se de um circuito em que o mero leitor ou consumidor tem algo de artista também, incorpora o estético como vivência, faz de sua própria vida uma arte, [...] ancora-se na rebeldia contra o caráter de lazer para burgueses e trabalhadores assumido pela arte e pela literatura na esfera do entretenimento, [...] no circuito da vanguarda arte e literatura são questões de vida ou morte. (MORICONI, 2005, p. 03).

Partindo dessas definições, poderíamos de imediato encaixar a literatura de periferia no terceiro circuito, o “Boêmio”, haja vista que a maioria dos indivíduos que fazem parte dessa literatura prezam o estético tanto performático, quanto oral, levando em conta, também, que a literatura periférica dialoga com outras vertentes culturais como o Break, o Hip-Hop, o rap, e o grafite produzidos na periferia.

Em um primeiro momento soaria estranho empregar o termo boêmio para um circuito que acontece na periferia, haja vista que, quando se houve ou se lê sobre o circuito boêmio, principalmente das cidades de São Paulo e Rio, são mencionados apenas os centros destes lugares, como a Augusta, a Lapa e outros. É como se a boêmia não fizesse parte da vida da periferia, pois a imagem construída do ‘boêmio’ na periferia é a do malandro, exemplificado nos sambistas como “o bom malandro”, ou seja, dir-se-ia na música que Pixinguinha é o malandro, enquanto o Nelson Gonçalves é o boêmio.

Nas leituras feitas sobre a Literatura que acontece na periferia, quase não há indícios de afirmação de esta literatura ser relacionada a algum circuito. É como se não houvesse um circuito periférico, ou como se esse circuito, tão existente quantos os grafites nas paredes, fossem invisíveis aos olhos dos que fingem não ver, cabendo, então, dialogar com o circuito Bohêmio trazido por Moriconi (2005).

Nesse ponto, observa-se que este circuito boêmio aparece reconfigurado nos saraus da periferia, pois há muito do circuito boêmio nesse circuito de literatura de periferia. A cultura produzida na periferia é algo engendrado e entranhado na vida das pessoas. Não há uma abstração e delimitação entre cultura, arte e vida. A cultura é vida, é social, e é comunitária. É a harmonização dos vários mundos existentes na comunidade, Uma necessidade de arte enquanto vida que propicia o fortalecimento dos laços comunitários. É o poder de mudança pela arte. É a compreensão da vida como obra de arte. É, também, “questão de vida ou morte”. (MORICONI, 2005, p.03).

2.1 O SARAU DA COOPERIFA: BRILHANDO NO INVISÍVEL

O Sarau da Cooperifa acontece às quartas-feiras, no Bar do Zé Batidão, bairro da Piraporinha, zona sul de São Paulo, e reúne até 300 pessoas que compartilham a literatura entre 21h e 23h. Foi idealizado pelo poeta e agitador cultural Sérgio Vaz, que fundou, antes, a Cooperifa (Cooperativa de Cultura da Periferia) com um grupo de amigos em Taboão da Serra, a partir de uma série de eventos com música, pintura, teatro e literatura organizados, inicialmente, no galpão de uma fábrica abandonada.

Depois de quatro apresentações, eles foram expulsos do local. Se mudaram, então para um bar na localidade, mas o bar foi vendido e o sarau não mais pôde acontecer lá. Então, Sérgio Vaz levou o projeto da Cooperifa para um boteco, lá no bairro Chácara Santana – um dos bairros mais pobres de São Paulo –, que era de um amigo seu, conhecido por Zé Batidão.

[...] não restou outra alternativa a não ser criar o nosso próprio espaço para a morada da poesia. Assim nasceu o Sarau da Cooperifa. Nasceu da mesma emergência de Mário Quintana e antes que todos fossem embora pra Pasárgada, transformamos o boteco do Zé Batidão num grande centro cultural. Agora, todas as quartas-feiras, guerreiros e guerreiras de todos os lados e de todas as quebradas vêm comungar o pão da sabedoria que é repartido em partes iguais, entre velhos e novos poetas sob a bênção da comunidade. (VAZ, 2008, p. 11)

Lá a Cooperifa tomou grandes proporções. O grupo passou a exhibir filmes na laje do bar, o “Cine na Laje”, estabeleceu contatos com escolas onde apresenta seus saraus, criou o projeto “Chuva de Livros”, que busca parceiros para doação de edições, criou uma Mostra Cultural Anual de grande repercussão e, também, levou o sarau para presídios na grande São Paulo.

A produção cultural dos Saraus da Cooperifa se alastrou e revelou que na periferia existe memória, riqueza poética e saberes que precisam ser transmitidos. A antologia “Rastilho de Pólvora”, obra que será analisada neste trabalho, lançada pela Cooperifa no ano de 2008, com poetas frequentadores do Sarau e que fazem parte da comunidade local, mostra que esses poetas utilizam a linguagem poética como forma de enfrentamento à precariedade de acesso à produção cultural, imposta à periferia. Os poetas da periferia passam a integrar o circuito poético do mundo – pois, a periferia é espaço de produção e consumo cultural, apesar de tantas vezes ser a ela negada o acesso à arte e, à visibilidade da sua arte.

Desta forma, percebemos que esse movimento literário de periferia – sarau da COOPERIFA e a Antologia: Rastilho de pólvora –, proposto pelo poeta Sérgio Vaz objetiva vozear ao mundo a voz dos grupos excluídos desse circuito literário que só privilegiavam, até pouco tempo atrás, os já conhecidos centros culturais, os quais não se encontravam nas favelas das cidades. Os autores dessa literatura, segundo Érica Peçanha Nascimento:

[...] querem denunciar a violência — principalmente a policial —, o alcoolismo nas famílias, a força do tráfico e a falta de perspectiva dos jovens. Por outro lado, buscam valorizar aspectos positivos da periferia, como solidariedade, o modo de falar e as gírias características, além das manifestações culturais que estão surgindo nesses lugares (NASCIMENTO, 2009, p. 1).

Sobre o público frequentador, Sérgio Vaz afirma que a intervenção do sarau da Cooperifa abriga poetas e frequentadores sem hierarquia, não adota os critérios de canonização utilizados pela crítica literária. Segundo Vaz, os frequentadores são:

Professores, metalúrgicos, donas de casa, taxistas, vigilantes, bancários, desempregados, aposentados, mecânicos, estudantes, jornalistas, advogados, entre outros, exercem a sua cidadania através da poesia. Muita gente que nunca havia lido um livro, nunca tinha feito um poema, começou, a partir desse instante, a se interessar por arte e cultura. O Sarau da Cooperifa é nosso quilombo cultural. A bússola que guia a nossa nau pela selva escura da mediocridade. Somos o grito de um povo que se recusa a andar de cabeça baixa e de joelhos [...]. Neste instante, nós somos a poesia. (VAZ, 2008, p. 13, grifo meu).

Em um lugar onde não se concentram os museus, os cinemas e os grandes centros culturais, a voz poética se faz ouvir nos bares, espaços de socialização nas favelas. A poesia lida,

declamada, cantada, gritada no sarau é usada como instrumento de comunicação e relacionamento, instrumento de resistência, afirmação de minorias e transformação política.

Longe dos grandes centros culturais e da crítica literária tida como especializada, esses sujeitos não só consomem a cultura que os têm como destinatários, como a transformam em seus fazeres cotidianos e é aí que reside a originalidade e a força da cultura que produzem, movimento de autovalorização, uma vez que possibilita:

[...] fixar a autenticidade das formas populares enraizando-as nas experiências das comunidades populares das quais elas retiram o seu vigor e nos permitindo vê-las como expressão de uma vida social subalterna específica, que resiste a ser constantemente reformulada enquanto baixa e periférica. (HALL, 2011, p. 23)

Neste caso, os termos “literatura periférica” ou “poesia periférica” não devem ser encarados como uma expressão pejorativa, mas como expressão de resistência cultural, pois, para compreender essa formação conceitual, é preciso compreender o espaço onde essa literatura é formada, o espaço onde vivem esses sujeitos que a escreve, bem como o acesso destes aos bens culturais (NASCIMENTO, 2009). Espaço esse que Milton Santos define muito bem, apontando que:

No município de São Paulo, cinemas, hotéis, museus, restaurantes e teatros estão concentrados em apenas duas zonas, que são exatamente as zonas centrais, isto é, o Centro Histórico e o Centro Expandido (SANTOS, 2002, p. 90).

Onde o Sarau da Cooperifa acontece, na periferia, não estão os museus, grandes bibliotecas, teatro, exposições de arte, entre outras manifestações. Como afirma o autor:

Morar na periferia é se condenar duas vezes à pobreza. À pobreza gerada pelo modelo econômico, segmentador do mercado de trabalho e das classes sociais, superpõe-se à pobreza gerada pelo modelo territorial. Este, afinal, determina quem deve ser mais ou menos pobre somente por morar neste ou naquele lugar. Onde os bens sociais existem apenas na forma mercantil, reduz-se o número dos que potencialmente lhes têm acesso [...]. (SANTOS, 2002, p.115).

Diante desses fatores, são claras as razões que levaram a periferia a construir o seu próprio circuito cultural, e neste caso, o do Sarau elaborado pelo poeta e agitador cultural Sérgio Vaz, lá no boteco do Zé do Batidão. É acerca desse circuito e sua originalidade poética que devemos ter atenção, na tentativa de compreender a mensagem que é emanada de lá. Não que venhamos a encarar essa “originalidade” como algo nunca dito, pois, Booth (1980), aponta que todo texto é um intertexto, formado por outros textos. Há, portanto, na obra,

autores implícitos. Não é essa a questão, mas sim perceber esse circuito poético como uma manifestação da cultura popular urbana, na qual se mostra a criação de novos significados, práticas e relações que são visíveis dentro e fora da periferia. Manifestações estas que devem ser democratizadas para toda a sociedade.

REFERÊNCIAS:

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lucia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da Colonização*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CANDIDO, Antônio. *Literatura e Sociedade: estudos de teoria e história literária*. 7 ed. São Paulo: Comp. Ed. Nacional, 1985.
- COUTINHO, Afrânio. *Crítica e Críticos*. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1969.
- COUTINHO, Afrânio. *Crítica e Poética*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1968.
- FERRÉZ (Org.). *Literatura marginal: talentos da escrita periférica*. Rio de Janeiro: Agir, 2005.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas. 5. ed. 2010.
- HALL, Stuart. Que negro é esse na cultura negra. In: SOVIK, Liv (Org.). *Da Diáspora – Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011.
- HOLANDA, Heloisa Buarque de. *Observações: críticas ou nostálgicas?* In: Revista Poesia Sempre, n. 8, ano 5. . Disponível em: <<http://www.heloisabuarquedehollanda.com.br/observacoes-criticas-ou-nostalgicas/>> Acesso em: 17 maio 2016.
- NASCIMENTO, Érica Peçanha do. *Vozes marginais na literatura*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.
- PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Org.) *Pistas do método da cartografia: Pesquisa - intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 17-31.
- SANTOS, Milton. *O Espaço do Cidadão*. São Paulo: Ed. Studio Nobel. 2002.
- SARAU DA COOPERIFA. *Rastilho de Pólvora – Antologia Poética do Sarau da Cooperifa*. São Paulo, SP, 2004.
- SARLO, Beatriz. *A cidade vista: mercadorias e cultura urbana*. 1.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

SOUZA, Eneida Maria de. *Crítica cult.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

VAZ, Sérgio. *Cooperifa : antropofagia periférica.* Rio de Janeiro: Aeroplano, 2008.

YÚDICE, George. *A conveniência da Cultura: usos da cultura na era global.* Tradução de Marie-Anne Kremer. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz. A “literatura” medieval.* São Paulo:

Companhia das Letras, 1993.

ZUMTHOR, Paul. *Escritura e Nomadismo.* São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura.* 2 ed. Cosac Naify: São Paulo, 2007.

CULTURA NA ESCOLA: O CURRÍCULO HOLÍSTICO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Valdete Venturote Bastos¹

RESUMO

O artigo pretende contribuir com as discussões e reflexões acerca do processo de instituição de novas práticas formativas e pedagógicas a partir de um novo horizonte político: cultura na escola através de uma epistemologia construtivista, experimental, relacional e holística. Neste propósito, o objetivo é aprofundar as discussões e reflexões das especificidades da prática holística de cinco escolas estaduais e municipais, sobretudo no que concerne ao desempenho dos alunos na leitura. Neste sentido, justifica-se a importância e relevância da pesquisa em entender o currículo, não como um mero instrumento da educação, mas de perceber que as práticas culturais holísticas despertam o interesse em participar ativamente das vivências escolares. Estas práticas traduzem um movimento no qual estão envolvidas a intimidade do aluno com o ensino aprendizagem. Para isso, o suporte teórico metodológico, do conceito de formação do educador e os desafios da prática escolar, cultural, holística encontra-se em Tavares (2007); os escritos de Doll Jr (1997), cujo conteúdo tem base na corrente teórica sobre o currículo pós-moderno; as reflexões de currículo em Paraiso (2007), Silva (1994), Macedo (2008) e Moreira (2007), além de outros que se mostrarem necessários e pertinentes durante a pesquisa. A investigação proceder-se-á a um levantamento de escolas estaduais e ou municipais de ensino fundamental (do quinto ao nono ano) para abordar a repercussão da prática cultural/holística e far-se-ão questionários e entrevistas para observar a rede discursiva que se forma a partir do discurso da prática da leitura. Para isso a pesquisa propõe-se um cronograma de atividades que vão acontecer à medida que se processa o trabalho. Após os questionamentos concluir-se-á a recomendação das atividades de práticas culturais/holística na escola.

Palavras-chave: Educação, Cultura na escola, Currículo, Prática Holística

INTRODUÇÃO

Valdete Venturote Bastos⁴⁰

A proposta de investigação apresentada neste artigo tem como origem as análises e discussões realizadas na dissertação de mestrado *Escola professora Maria Lúcia Westphal Santana: o currículo em uma abordagem cultural* (BASTOS, V.V. 2009), pesquisa em que se discutiram e analisaram o currículo desta escola, a fim de explicar como se dá a transposição pedagógica da abordagem cultural e como as relações de poder se processam no dia-a-dia.

Durante as análises do currículo foi importante o envolvimento dos docentes e discentes do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos turnos diurno e noturno da referida escola para facilitar o transcurso da pesquisa. Dentre os resultados obtidos, permitiu-se a discussão e a reflexão do currículo para o desenvolvimento das atividades propostas no planejamento da pesquisa. Em promoção à construção do conhecimento das práticas pedagógicas predominadas no contexto escolar deu-se a troca de ideias, opiniões na elaboração e organização dos conteúdos do Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE) da referida escola.

Neste sentido, este artigo pretende contribuir com as reflexões acerca do processo de instituição de novas práticas formativas e pedagógicas a partir de um novo horizonte político: o currículo atual, cultural, holístico que implica o fim da hegemonia como princípio de organização da vida em geral, e das formas e práticas didático-pedagógicas e metodológico-epistemológicas, que os sujeitos instituem historicamente (LIMA JR. 2006).

Em face dessa discussão, compreende-se que o currículo não deve ser desvinculado do contexto social, histórico e cultural. Ocupa um lugar relevante e expressivo na educação e na organização de propostas escolares articuladas dentro de diversos ramos e níveis de ensino. Desse modo, os estudos de currículo abrangem um campo profícuo para se pensar as práticas pedagógicas holísticas estabelecidas pelos sujeitos com objetivo de ampliar diversas possibilidades de entendimento da realidade escolar, do ensino que ali veicula através dos docentes, coordenação e comunidade escolar.

A escolha pelo artigo cujo eixo temático: Currículo ideal, currículo holístico serão abordados sob a vertente- crítico-comunicativa porque essa pesquisa é de suma importância na prática pedagógica do docente.

Além disso, a perspectiva do currículo pós-moderno reforça coisas diferentes para pessoas diferentes. Não existe uma descrição simples, com a qual todos concordam. Suas

⁴⁰ Mestre em Educação e Contemporaneidade sob orientação do Prof. Dr. Arnaud Soares Lima Júnior.

manifestações são diferentes em campos diferentes (DOLL, 2002). Pelo pensamento do autor o currículo é um processo, - não o de transmitir o que é (absolutamente) conhecido mas de explorar o que é desconhecido; e através da exploração os alunos e professores ‘limpam o terreno juntos, transformando assim o terreno e eles próprios’ (1997,171-172). Pelas características, Doll (2007) imagina um currículo pós-moderno que permita que os poderes humanos de organização e reorganização criativa da experiência sejam operados num ambiente saudável e desejoso de explorar e experimentar as possibilidades entre o contexto sócio-cultural-histórico e holístico articulado na relação complexa do ser, bem como dos meios pelos quais as relações são percebidas.

Para isso, Paraíso (2007) articula que o “currículo é um artefato movediço porque ele circula, percorre, e move-se. Ele existe e está aqui, ali, por aí”, em diferentes espaços mostrando suas possibilidades, conexões alternativas, movimentos que permitem aos alunos e professores a conversa, o dialogo, a reconstrução e transformação da realidade vivida. Na verdade, oferece uma visão contemporânea da prática pedagógica entre os diversos contextos histórico, cultural e holístico.

Neste sentido, a escola é uma das instituições capazes de contribuir para que a realidade do mundo contemporâneo seja refletida e conscientizada pelos alunos. Precisa, portanto, de um currículo que verdadeiramente colabore para a consecução de uma formação de homem cidadão e sinta que a aquisição do saber é indissociável da formação do espírito.

Nesta perspectiva holística em que o currículo é um conjunto de ações que cooperam para a formação humana em suas múltiplas dimensões constitutiva (Mota; Veloso; Barbosa, 2004) compreende-se que o cenário bio-político-epistemológico preocupa-se com a formação humana que aparecem nas contribuições e possibilidades curriculares dos biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela. Confirma-se na obra Currículo e Contemporaneidade: questões emergentes (Gonsalves; Pereira; Carvalho, 2004) que o conceito de autopoiese⁴¹ forjados por Maturana e Varela inspiram em uma concepção original de currículo. Assim, Pereira (2004) mostra a pertinência e relevância desses dois biólogos latino-americanos para o campo das práticas curriculares. Esclarece que o currículo no seu processo de construção do conhecimento não resulta apenas de experiências trazidas de fora para dentro do espaço escolar. “Ele é um espaço vivo de construção de conhecimento, resultante de pensamento, das experiências dos sujeitos e das suas interações de natureza histórica, social e biológica” (MACEDO, 2008, p.76).

Diante desse pensamento a pesquisa será construída com base epistemológica, construtivista, experimental e relacional, (Doll, 2002) em que se pretende aprofundar as reflexões e especificidades da prática pedagógica, cultural e holística de cinco escolas públicas da Costa do Descobrimento.

⁴¹ Para Maturana e Varela autopoiese vem do grego auto (própria) e poiesis (produção).

Neste propósito, a pesquisa é pertinente porque tem influência direta na prática pedagógica dos professores; nos ensinamentos e aprendizados, nos objetivos que serão perseguidos e aplicados para o tipo de sociedade em que está inserido. Cabe, assim, o questionamento: o currículo, de fato, reflete os resultados e características culturais e holísticas, como a humanização do cosmos, na constituição do mundo e da própria condição humana de ser e estar no desenrolar da história ou propaga outros interesses ligados às práticas pedagógicas?

Além de constituir um aprofundamento aos estudos realizados no mestrado, esta pesquisa contribui com o projeto coletivo *A leitura nos currículos das escolas estaduais da Costa do Descobrimento*⁴², com o objetivo de observar e sugerir a leitura de textos atuais, relevantes para que o aluno adquira a fluência e entendimento do que está lendo. Este projeto tem a parceria entre Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e as escolas estaduais de Eunápolis, Bahia.

Feitos os devidos esclarecimentos acerca do que pode ser feito nas escolas estaduais, as motivações e objetivos gerais, passa-se à breve explanação dos seguintes itens: formulação do problema, justificativa da pertinência do tema, relevância da pesquisa, objetivos indicando as metas que se pretendem alcançar com o desenvolvimento da pesquisa, bases teóricas e metodológicas, plano geral de investigação e cronograma das atividades, seguido das referências e bibliografia básica para o projeto.

DELIMITAÇÃO DO TEMA

A pesquisa tem como objetivo principal discutir e refletir o percurso e as especificidades das práticas pedagógicas na sala de aula através da leitura. De modo mais específico, pretende-se observar quais discursos são propagados pelos professores, direção, discentes para posteriormente sugerir o estabelecimento de estratégias e práticas de ensino de maneira cultural/holística e prazerosa.

Para tanto, serão analisados e discutidos o currículo em 05(cinco) escolas estaduais em Eunápolis, Bahia, com o objetivo de observar a existência da prática holística, sua execução e desenvolvimento, mais especificamente, no que diz respeito às teorias de entendimento e conhecimento desta prática.

Após o levantamento de resultados dos questionários, entrevistas, pretende-se discutir e refletir o currículo relacionando às práticas de ensino dos componentes, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), apostilas e livros didáticos, que possam ter como origem os discursos da leitura a fim de entender o currículo da educação básica mais precisamente, a língua portuguesa.

⁴² Projeto aprovado pela UNEB, em 2011.

OBJETIVOS DA PESQUISA

Tem-se como principal objetivo discutir os currículos das 05(cinco) escolas estaduais, especificidades de relatos, de vivências, com relação ao cenário da educação básica brasileira, sobretudo no que concerne ao desempenho dos alunos quanto ao domínio da leitura.

Para que este seja alcançado é de suma relevância examinar não apenas os currículos das escolas, mas também observar se o discurso proveniente das falas dos sujeitos tem uma ligação ao cenário evidenciado pelos dados.

Como decorrência desse processo, o segundo objetivo é refletir a influência da prática cultural/holística, na qual a movimentação do corpo através de vivências e dinâmicas tornam essas práticas interessantes e como a interação acontece entre os sujeitos.

JUSTIFICATIVA DA PERTINÊNCIA DO TEMA E PROBLEMA

O currículo é um espaço habitável e habitado por pessoas de diferentes classes sociais, de diferentes culturas, idade, gênero, etnias, crenças e valores, em que se possibilita a fala do sujeito e de aprender, com formas de pensamento muito distintas (PARAISO, 2007). Em conformidade com a afirmação da autora, entende-se que o currículo aborda as relações sociais, as diferenças, ensina a pensar e a divulgar as possibilidades de investigação na sociedade contemporânea. Trata-se, portanto, de refletir os diferentes processos curriculares: o holístico nas práticas pedagógicas do cotidiano da escola.

A importância do tema reside, justamente, em entender currículo não como um mero instrumento da educação, mas de perceber que a educação é também holística. Para Faria (2007),

os objetivos da educação holística são o despertar e desenvolver tanto da razão quanto da sensação e do sentimento; demonstrar que cada situação constitui uma oportunidade de aprender; contrapor-se aos valores mecanicistas (consumo e competição agressiva); desenvolver a cooperação e os valores humanos; possibilitar que o aluno participe ativamente e assuma a sua própria transformação; facilitar uma visão completa”, “todo e partes”.

Este diálogo do autor nos leva a uma reflexão de educação e de currículo ideal para se construir acerca da prática pedagógica da leitura ensinada na escola. Acredita-se, portanto, que a educação holística traduz um movimento no qual está envolvida a intimidade do aluno com a aprendizagem considerada em sua totalidade, a qual valoriza e acentua infinitas possibilidades latentes no inconsciente do sujeito.

Inicialmente, tem-se como hipótese: os currículos holísticos abordam a forma de pensar e tem encontrado cada vez mais adeptos no mundo, especialmente entre aqueles que

buscam desenvolver uma cultura centrada na essência e expressão da interioridade do sujeito. Desta forma, possibilita o desenvolvimento no seu modo de ser, e o processo de ensino aprendizagem vai além do tradicional, manifesta-se na acumulação de conceitos pré-concebidos, desvinculados da realidade da criança. Neste entendimento, novas práticas pedagógicas podem surgir trazendo um caminhar diferente a ser trilhado nas escolas públicas. Vale frisar as escolas de Waldorf, Montessori e Freinet, pelo seu caráter inovador o qual resgata no aluno a simplicidade, a cooperação, a vontade e o desejo de aprender a ler, de forma diferenciada.

Nesta perspectiva, Pacheco (2006) afirma que “se acontece desinteresse por parte do aluno a escola está doente, o aluno está doente, ou ambos enfermos. Bastará determinar a etimologia, buscar remédio e verificar os efeitos do tratamento” (p.107). Para Read 1998, *apud* Pacheco, 2006, p.105):

A educação no sentido mais amplo, como crescimento guiado, pode assegurar que a vida seja vivida em toda a sua natural espontaneidade criadora e em toda a plenitude sensorial, emocional e intelectual. Sem deixar de “dar o programa”, nós vamos além do que preparar alunos para fazer exames, é ajudar crianças a entenderem o mundo e a realizarem-se como pessoas, muito para além do tempo de escolarização.

Constatando-se estes e/ou outros discursos diferentes, nota-se que na pedagogia da hegemonia nos faz lembrar, além dos estudos políticos de Gramscin (1990) uma das reflexões expostas nos escritos sobre ciência e método que elucidam as condições históricas que têm promovido tanto o avanço da consciência política capitalista para o nível ético-político, fortalecendo o projeto hegemônico, como o retrocesso da classe trabalhista para um nível de consciência política econômica corporativa que a idéia difundida por aparelhos contra-hegemônicos de que há possível conciliação entre exploração material e emancipação humana.

Em contrapartida, faz-se necessária uma nova realidade para a construção de uma educação holística, diferenciada em face de um passado marcado pela competição em detrimento da cooperação entre os grupos étnicos e no lugar do conflito, a compreensão e a solidariedade.

Segundo Tavares (2007)

... a idéia do holismo não é nova; é subjacente a várias concepções filosóficas ao longo de toda evolução do pensamento humano. O Holismo origina-se do grego holos, que significa todo, que o filósofo Heráclito de Éfeso, no século VI(a.C.) já dizia: A parte é diferente do todo, mas também é o mesmo que o todo. A essência é o todo e a parte.

Esta dimensão das práticas culturais incorpora o debate acerca do pensamento científico contemporâneo e as tendências atuais das formas curriculares, tendo em vista os efeitos do avanço das tecnologias, dos novos conhecimentos no campo das ciências e das questões advindas do processo educativo. Assim, este currículo precisa estar sintonizado com o tempo em que vive a sociedade para que as escolas formem cidadãos solidários uns com os outros. A educação, pois, não é separado do ser, em corpo, mente e emoção e sim há a integração plena do ser ao meio social em que convive com os outros.

BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Para o desenvolvimento desta pesquisa, Lima Jr. e Hetkowski (2006) dá o suporte teórico metodológico das concepções de formação do educador e os desafios nas práticas em sala de aula; os escritos de Doll Jr (2002), cujo conteúdo constitui-se como base para a corrente teórica sobre o currículo pós-moderno; as reflexões de currículo em Paraiso (2007), Silva (1994), além de outros que se mostrarem necessários e pertinentes durante a pesquisa.

Deve-se ressaltar que a pesquisa é um estudo de caso, método utilizado nas práticas educacionais. Esse procedimento será de suma importância para comparar as informações constantes em resultados dos questionamentos, entrevistas e aos discursos propagados nas discussões.

A metodologia de pesquisa terá como base um tratamento qualitativo dos dados com vistas a estabelecer relações discursivas entre diferentes documentos. Adotar-se-á como apoio metodológico a concepção de paradigma indiciário de Ginzburg (1990), que consiste na observação de dados priorizando-se características tidas como periféricas.

PLANO GERAL DE INVESTIGAÇÃO

Inicialmente, proceder-se-á a um levantamento de cinco escolas estaduais de ensino fundamental. Feita essa etapa, será realizada a discussão e reflexão das práticas curriculares da escola estudada que a princípio acredita-se ser possível abordar a repercussão da prática cultural/holística preferencialmente de diferentes séries, do quinto ao nono ano.

A seleção das discussões abordadas direcionará quais outros textos relacionados ao ensino deverão ser mobilizados para que se discuta a rede discursiva que se forma a partir do discurso da teoria e prática cultural/holística.

CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

Propõe-se para esta pesquisa as etapas necessárias para o estabelecimento do trabalho e que elas aconteçam na seguinte ordem:

Ano	Semestre	Atividade a ser realizada
2016	2º semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento de disciplina; • Leitura de referencial teórico; • Elaboração de projeto para envio às escolas estaduais. • Visita às cinco escolas estaduais.
2017	1º semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento de disciplina • Leitura de referencial teórico; • Organização dos questionamentos para discussões; • Análise dos dados discutidos
2018	1º semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Análise dos dados discutidos; • Entrevistas com os docentes e discentes sobre as práticas do currículo. • Análise dos dados discutidos
	2º semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Organização das análises efetuadas e elaboração do relatório. • Análise dos dados considerando pertinente ou não as atividades holísticas. • Apresentação dos dados coletados e apreciação pelos docentes

REFERÊNCIAS

BALMANT, Ocimara. Em São Paulo, 23% acabam o 2º ano sem ler e escrever. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 22 mar. 2011. Disponível em <http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20110322/not_imp695345,0.php>. Acesso em 01 mar. 2011.

DOLL JR, William E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes MÉDICAS. 1997

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In GINZBURG. **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História**. Tradução Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 143-179.

HETKOWSKI, T. M. **As tecnologias de informação e da comunicação possibilitam novas práticas pedagógicas**. Tese de Doutorado. Salvador, BA:FACED-UFBA,2004.

LIMA JR, A.S.de. **Tecnologias inteligentes e educação: currículo hipertextual**. R.de Janeiro: Quartet/Salvador. FUNDEF, 2005.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA PARA A PESQUISA

- BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998
- BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas linguísticas. In: BOURDIEU. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. Tradução Wanda Anastácio. São Paulo: Edusp, 1996. p. 21-52.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP ET Alí; Brasília, DF: CNPq, 2009.
- DOLL JR, William E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.
- FARIA, Eloir de Oliveira. **Transito com vida: visão holística na educação**. Disponível em: <http://www.transitocomvida-ufrrj.br/visaoholisticanaeducacao.asp>. Acessado em: 16 ago. 2007.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. 2. ed. São Paulo : Cortez, 2008.
- FREIRE, Madalena. **A Paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- GINZBURG, Carlo. **Sinais: raízes de um paradigma indiciário**. In GINZBURG. **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História**. Tradução Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 143-179.
- GIMENO, J. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- HETKOWSKI, T. M. **As tecnologias de informação e da comunicação possibilitam novas práticas pedagógicas**. Tese de Doutorado. Salvador, BA: FAFED-UFBA, 2004.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor, aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, São Paulo, 1989.
- LINHARES, Célia; LEAL, Maria Cristina (Orgs.) **Formação de professores: uma crítica à razão e à política hegemônica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- LIMA JR.A.S.de **Tecnologias inteligentes e educação: currículo hipertextual**. R.de Janeiro: Quartet/Salvador. FUNDEF, 2005.
- LIMA JR.A.S.de. **O currículo como hipertexto: em busca de novos caminhos**. **Revista de Educação- CEAP**, ano 6-março/1998, n.20, p.37 a 43.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 2.ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2008.
- MAFFESOLI, Michel. **Notas sobre a pós-modernidade: o lugar faz o elo**. Atlântica; Rio de Janeiro, 2004.
- MIRANDA, Marildes Marinho. **A produção de texto na perspectiva de teoria de enunciação**. **Revista Presença pedagógica**, ano 1 n.1, jan./fev.,B.Horizonte: Dimensão, 1995,p. 18-19.
- MIZUKAMI, M.G.N., REAL.A.M.R., REYES, C.R., LIMA,E.F., TANCREDI, R. M. S. P., MARTUCE, E. M., MELLO, R. R. **Escola e Aprendizagem da docência**, processos de investigação e formação. 2ª.ed.S.Carlos EDUFSCAR, 2003.V.1.203.
- MOREIRA, Antônio F. B. e CANDAU, V.M. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. In: **Revista brasileira de Educação**, n.23, maio/jun/jul/ago.2003, p.156-157.

- PARAISO, Marlucy Alves. **Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber e subjetivação**. Chapecó: Argos Editora Universitária, 2007.
- Realí, A.M.R., REYES, C. R. **Reflexões sobre o fazer docente**. 1.ed.S.Carlos Eduscar, 2009,v.1.98p.
- SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 5.ed. Campinas, S.P: Autores Associados, 2006.
- SILVA, Tomaz Tadeu da e MOREIRA, Antônio Flávio (Org). **Curriculo, Cultura e Sociedade**. S.Paulo: Cortez, 1994.
- SIMÕES, Regina Helena Silva (Org.). **História da profissão docente no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2011.
- TAVARES, Clotilde. Revista Mercuryo. **A visão holística: novas visões, saberes antigos**. Disponível em: <http://www.clotildenews.digi.com.br/holistic.htm>. Natal: Rio Grande do Norte. Acessado em: 16 ago.2007.
- TEBEROSKI, Ana e CARDOSO, Beatriz (Org.). **Reflexões sobre o ensino de leitura e escrita**. Campinas, SP, UNICAMP, Petrópolis, RJ Vozes, 1993.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 2006.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- ZIBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Teheodoro da. **Leitura, perspectivas interdisciplinares**. São Paulo, Atica, 1991.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA AÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA ⁴³

Vania Rita Donadio Araújo (UNEB)⁴⁴
Gilberto Pereira Fernandes (UNEB)⁴⁵

Resumo:

O presente trabalho apresenta reflexões teóricas e metodológicas acerca do uso e/ou (des)usos das tecnologias digitais na ação pedagógica do professor da Educação Básica. Trata-se de um relato de experiência das ações do projeto de extensão: “O uso de websites e softwares educativos como interface para o ensino na Educação Básica”, desenvolvido no *Campus XVIII/UNEB*, com professores que lecionam na rede pública. O projeto consiste em uma atividade formativa a partir da realização de oficinas didáticas no laboratório de informática do Departamento. As oficinas acontecem mensalmente e em cada uma é explorada uma interface da web: blogs, sites, aplicativos, softwares etc. Esses ambientes são trabalhados e produzidos para promover discussão/reflexão da ação pedagógica do professor, considerando as potencialidades das tecnologias digitais em sua atividade didática e pedagógica. Pelo desenvolvimento do projeto observa em seus resultados iniciais ter oportunizado aos envolvidos um olhar mais atento e cauteloso nas questões pertinentes a utilização destes recursos. Entretanto, ainda parece distante do avanço tecnológico circundante, uma vez que a ação pedagógica encontra-se por vezes, cristalizada e sedimentada na pedagogia de transmissão de informações.

Palavras-chave: Ação pedagógica. Tecnologias digitais. Extensão.

INTRODUÇÃO

Tendo em vista que a união entre os meios de comunicação e os computadores têm revolucionado a Educação, e que a tecnologia tem permeado a prática pedagógica

⁴³ O presente artigo está vinculado ao Projeto de extensão: “O uso de Web Sites e Softwares educativos como interface para o ensino na Educação Básica”.

⁴⁴ Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XVIII, Eunápolis. Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: varaujo@uneb.br.

⁴⁵ Mestrando na Universidade do Estado da Bahia, Campus I, Salvador. Membro do grupo de pesquisa: Sociedade em Rede, Pluralidade Cultural e Conteúdos Digitais Educacionais e Coordenador do Grupo de Pesquisa: Sujeitos e Subjetividades Online. E-mail: bragilgil@gmail.com.

docente, sendo impossível ao professor da atualidade ignorar a presença da internet como ferramenta de ensino/aprendizagem, esse artigo, que assume a dinâmica de um relato de experiência, traduz as ações do projeto de intervenção pedagógica, tendo como foco o uso de novas tecnologias e por objetivo primeiro, descrever como seriam elaboradas e desenvolvidas estratégias de ensino/aprendizagem desenvolvidas a partir de *Websites* e *Softwares* Educacionais nas aulas das disciplinas da base da matriz curricular da Educação Básica, a fim de realizar uma mediação com professores da Educação Básica Pública de Eunápolis-Ba.

O projeto surgiu do interesse de profissionais da Educação, em parceria com o *Campus XVIII - UNEB*, tendo em vista a sua visão inovadora sobre o ensino na Educação Básica nos cursos regulares e posteriormente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) uma vez que propõe aos professores uma ressignificação do currículo, por meio de uma abordagem contextualizada dos conteúdos, utilizando-se das novas tecnologias educacionais que a escola dispõe: Laboratório de informática com computadores conectados a Rede Internacional de Navegação, a Web, e *Softwares* Educacionais que têm sido desenvolvidos com conteúdo específico para cada disciplina do currículo e nível de ensino.

Essa proposta pretendia articular as diversas áreas de conhecimento buscando promover a transdisciplinariedade conclamada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O conceito *transdisciplinaridade* foi adotado com um enfoque pluralista do conhecimento de articulação entre as inúmeras faces de compreensão do mundo, alcançar a articulação do saber e respeito aos diversos saberes, unindo-se as mais variadas disciplinas para que se torne possível um exercício mais amplo da cognição humana.

A escolha do tema torna-se relevante, uma vez que o processo de ensino aprendizagem mediado por computadores e demais recursos tecnológicos tem, possibilitando contribuições valiosas para os aprendizes na medida em que se proporciona formas diversas de contato com saber em atividades que podem ser realizadas sala de aula e fora dela, de acordo a necessidade de cada conteúdo e/ou disciplina.

A realização de oficinas pedagógicas apresentaram estratégias de utilização de *Websites* e *Softwares* Educativos por professores do ensino fundamental, médio e da EJA, vem se configurando como uma prática necessária e importante para se conhecer

os possíveis obstáculos e barreiras enfrentadas no contexto da escola e podendo contribuir para o processo de ensino/aprendizagem de nesse ambiente e em ações externas a ele. A relação computador e internet com a aprendizagem vêm se configurando como uma necessidade no atual contexto de letramento digital a partir de praticas de conectividade para acesso a um acervo pedagógico que contemple a diversidade cultural e os saberes construídos e desconstruídos ao longo de uma experiência escolar.

É importante considerar as particularidades presentes na diversidade cultural desses sujeitos educativos, traduzindo o pensamento de que o ambiente de aprendizagem é, portanto, é ao mesmo tempo um local de confronto de culturas “e, como qualquer situação de interação social, um local de encontro de singularidades” (OLIVEIRA, 1999, p. 22).

A metodologia adotada para construção do projeto é de base epistemológica da etnopesquisa configurando-se como uma pesquisa-ação, e partiu da seleção e aplicabilidade de *Websites* e outras ferramentas da WEB que propiciam o ensino/aprendizagem na Educação Básica, por meio da realização de oficinas pedagógicas em ambiente virtual, porém na modalidade presencial no laboratório do *Campus*. O objetivo central consistia em apresentar possibilidades de ensino/aprendizagem mediada por computador através de ferramentas inovadoras e possíveis no ensino das disciplinas da matriz curricular do município.

Nos relatos informais dos cursistas, ficou evidente que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TCI) ganharam cada vez mais espaço no processo de ensino/aprendizagem, constituindo-se como elemento significativo de mediação pedagógica na formação do cidadão. Há na afirmação de Gatti, Bezerra e André (2009, p. 25) uma possível justificativa para esse estudo quando afirmam que “considerando as novas condições de permeabilidade social das mídias e da informática, dos meios de comunicação e das redes de relações – presenciais ou virtuais tem-se um novo cenário educacional, de sujeitos que interagem”. O lugar da cultura na sociedade muda quando a mediação tecnológica da comunicação deixa de ser meramente instrumental para expressar-se, condensar-se e converter-se em estrutural: a tecnologia remete, hoje, não a alguns aparelhos, mas, sim, a novos modos de percepção e de linguagem, a novas sensibilidades e escritas.

Uso de mídias globais para fins educacionais

O advento da Web trouxe consigo uma evolução sociocultural e tecnológica, que vem transformando o contexto da educação no Brasil e no mundo, e os professores e alunos do ensino fundamental e médio estão inseridos nesse processo, uma vez que o papel de mediação pedagógica propicie condições de aprendizagem, pois, “nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado”. (FREIRE, 1996, p. 26).

Ao se discutir as possibilidades multimidiáticas na web coadunado aos falares teóricos, extrai a seguinte uma problemática: quais ferramentas disponíveis na WEB seriam mais adequadas para o ensino/aprendizagem na Educação Básica e como analisar e avaliar as habilidades desenvolvidas por cada uma delas? Com o avanço da rede mundial de computadores, a cada dia cresce o número de recursos tecnológicos em especial as ferramentas da Web, que passam a fazer parte da vida do homem na atualidade. Esses recursos estão sendo cada vez mais utilizados no fazer pedagógico. O poder público e os profissionais da educação não podem manter-se indiferentes a relação Internet/sujeitos.

Os novos recursos multimidiáticos com potencial educacional representam uma possibilidade de emancipação da ação dos sujeitos através de uma relação biunívoca entre os saberes produzidos em suas culturas e os da cibercultura em um processo de interação comunicativa e colaborativa na sociedade contemporânea. Entender colaboração significa entender participação com autonomia. O processo de interação na web, através de inúmeras ferramentas como algumas utilizadas nesse projeto: redes sociais, aplicativos, *softwares*, ambiente virtual de aprendizagem (AVA); tem se mostrado como ferramentas de empoderamento dos sujeitos.

A mídia está cada vez mais presente em todos os aspectos da vida cotidiana, de forma que o discurso midiático participa do processo histórico de construção das identidades dos sujeitos por meio das interações sociais as quais estão mais frequentes no ambiente virtual, afirmando ou negando a condição de cidadão. Silva (2006, p. 68) nos convida a refletir sobre os desafios contemporâneos da educação frente à comunicação, e afirma que “a escola não se encontra em sintonia com a emergência da

interatividade, encontra-se alheia ao espírito do tempo e mantêm-se fechada em si mesma, em seus rituais de transmissão”.

O surgimento de inúmeras tecnologias tem levado o professor a repensar o seu papel nesse cenário. A tarefa de modificar o atual sistema educacional brasileiro, ainda com ranços tradicionais, exige múltiplas ações, dentre elas: provocar uma transformação significativa na prática pedagógica diante das possibilidades da Web. Na fala de Mamede-Neves e Duarte, (2008, p.784) “as tecnologias digitais podem contribuir com a tarefa de ensinar, sobretudo no que se refere ao acesso, organização e gestão dos conteúdos a serem ensinados/aprendidos”.

Um dos mais poderosos recursos da Internet é o seu potencial como interface de comunicação. Jonsson (1997, p. 19) afirma que, “o professor precisará distinguir ‘ferramenta’ de ‘interface’”. Ferramenta é o utensílio do trabalhador e do artista empregado nas artes e ofícios. *Interface* é um termo que na informática e cibercultura ganha o sentido de dispositivo para o encontro de duas ou mais faces em atitude comunicacional, dialógica ou polifônica. A ferramenta opera com o objeto material e a interface é um objeto virtual.

Nessa perspectiva, vemos o termo *Interface* como uma linguagem de entrada de dados para o usuário, uma saída de dados para a máquina e um protocolo de interação de forma a promover estímulos interativos para que o usuário obtenha respostas relacionadas às suas atividades, de forma que a cada nova ação, uma nova resposta seja esperada por ambos os lados, sistema e usuário. (Chi, 1985 *apud* em Preece, 1994, p.7). O professor é um mediador de interação ou tradutor de sensibilidades entre faces e por isso é termo mais adequado para exprimir o sentido de “ambiente” de “espaço” no ciberespaço é interface.

Ao se utilizar as ferramentas da WEB e suas diversas interfaces: os *softwares* didáticos, áudio e vídeo, redes sociais, plataformas de comunicação e postagem, correio eletrônico, *wikis*, fóruns, *chat*, *blogs*, dentre outros, o professor precisa estabelecer uma relação com contexto de aprendizagem para propulsar a autonomia. No entanto, “será que a tecnologia da informação vem mesmo sendo usada como mediadora desse empoderamento?⁴⁶ Que práticas de linguagem podem favorecê-lo nas salas de aula de ambientes virtuais?”. (SALIES, 2012, p. 02).

⁴⁶Termo originário do Inglês-empowerment- adotado aqui como um sentimento de competência pessoal em uma determinada situação segundo a concepção de Spreitzer, G.M. (1995).

Conforme Weininger (2006, p.56) desponta uma necessidade da inclusão de novos traços persuasivos na codificação de conteúdos e por outro lado, a decodificação eficiente exige estratégias de leitura capazes de detectar a validade das ofertas informacionais para não se tornar vítima fácil de manipulação. Assim, cabe ao professor estar preparado para exercer uma prática contextualizada que atenda as especificidades do aluno de maneira a valorizar o universo de possibilidades das novas tecnologias.

As novas interfaces midiáticas e a autonomia didática

A educação Brasileira, em todas as suas instâncias, vem passando por uma evolução sociocultural e tecnológica de forma incontornável. As mudanças de paradigma no campo educacional no que concerne ao uso das tecnologias midiáticas como interfaces de ensino/aprendizagem, fazem-se necessárias. Tendo em vista que a união entre os meios de comunicação e os computadores têm revolucionado a Educação, e que a tecnologia tem permeado a prática pedagógica docente, é impossível ao professor da atualidade ignorar a presença da internet como ferramenta de ensino/aprendizagem, o que para Alava (2002) possibilita novas experiências e atividades pedagógicas inovadoras, gerando novos conceitos e universos de aprendizagem.

A máquina servirá como um instrumento para realçar a ação do professor, tanto para o aspecto positivo como negativo. Além da máquina, estará sempre o aluno. Se o professor for bom, o benefício será bom para o aluno; se for ruim, o prejuízo também será enorme. O desafio para o professor será encontrar novas maneiras de utilizar esses recursos tecnológicos em benefício da aprendizagem. (LEFFA, 2003, p. 23).

As tentativas de classificar a sociedade nesses dias em pós-moderna ou pós-industrial parece confluírem para a chamada sociedade da comunicação, da informação, e/ou do conhecimento, exigindo, por conseguinte, dos cidadãos que a constituem, o desenvolvimento de habilidades intelectivas para manipular as diferentes tecnologias midiáticas. Lévy (1999), analisando a cibercultura, aponta fatores na mudança atual de paradigma de conhecimento, uma vez que estamos diante de uma abertura para o mundo digital, onde não cabe a aprendizagem linear.

As sociedades contemporâneas vêm se modificando de forma acelerada pelas mudanças causadas pela tecnologia digital. Este impacto se faz sentir também na educação, em particular na Educação Básica representada por sujeitos que em sua maioria atuam no mercado de trabalho, e se veem em contato crescente a cada dia, com novos recursos tecnológicos midiáticos.

A mídia está cada vez mais presente em todos os aspectos da vida cotidiana, de forma que “o discurso midiático participa do processo histórico de construção das identidades dos sujeitos por meio das interações sociais” as quais estão mais frequentes no ambiente virtual, “afirmando ou negando a condição de cidadão”. (PESCE e OLIVEIRA, 2012, p. 09).

As mídias digitais funcionam então como um instrumento poderoso no cotidiano das pessoas, transformando esse espaço e gerando uma partilha conjunta de significados e compreensão crítica de saberes. “Por se caracterizar como tecnologia e conteúdos, as mídias adquirem um valor formativo, e educativo. As mídias são criaturas culturais e criam cultura. Mídias são tecnologias, mas são tecnologias midiáticas”. (TOSCHI, 2002, p. 268).

A tarefa de modificar o atual sistema educacional, ainda com ranços tradicionais, exige múltiplas ações, dentre elas; a construção de uma prática pedagógica que favoreça a autonomia docente e discente. Essa mudança de paradigma, em que se aposta na autoria docente e coautoria discente traz novas possibilidades para os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição do letramento dos que exercem práticas de leitura e de escrita apenas no papel (SOARES, 2002).

Defendo uma prática pedagógica por meio do desenvolvimento de projetos, pois, entendo como uma forma de conceber educação que envolve o aluno, o professor, os recursos disponíveis, inclusive as novas tecnologias, e todas as interações que se estabelecem nesse ambiente, denominado ambiente de aprendizagem. (ALMEIDA, 1999). Essa concepção coaduna-se de certa maneira, a intenção de intervenção, a uma dimensão instrucional e colaborativa.

A dimensão instrucional ou pedagógica abrange as situações de ensino nas quais se dá o encontro professor-aluno-conhecimento. Nessas situações estão envolvidos os objetivos e conteúdos do ensino, as atividades e o material didático a linguagem e outros meios de comunicação entre professor e

alunos e as formas de avaliar o ensino aprendizagem. (ANDRÉ, 2011 p. 33).

A fala acima considera o design didático como fundamental na gestão de autorias, no planejamento das aulas, seleção de recursos e estratégias didático pedagógicas, nas validações, no tratamento pedagógico dos textos e no cumprimento da proposta de formação dos sujeitos educativos. Desconsiderar o papel da autoria e da colaboração é reduzir as interfaces da web, apenas ao seu caráter de software, a esse respeito Barato (2010, p. 19) afirma que,

a redução da Internet apenas a uma imensa biblioteca deixa de lado a ideia de que a rede internacional de computadores é um ambiente colaborativo. Ou seja, a Internet em sua concepção original é um espaço para trabalhos participativos. Essa característica é pouco considerada em educação. O sentimento comum não é o de colaboração, mas o de aproveitar a riqueza de informações disponíveis.

É importante levar em consideração que para produzir um conteúdo didático mediacional que apresente usabilidade pedagógica (tornar o texto claro, com interação e com os recursos facilitadores de aprendizagem necessários, um método necessário na elaboração de um conteúdo e tem como finalidade incorporar recursos que facilitem a aprendizagem do aluno). Deve levar em consideração as competências e as habilidades a serem alcançadas pelos alunos. A intencionalidade deve estar ligada aos objetivos de aprendizagem.

A mola propulsora para uso de ferramentas e interfaces pedagógicas na atualidade tem sido a WEB, que segundo Salies (2012) deve ser vista como uma rede de recursos multimidiáticos e inúmeras ferramentas interacionais, as quais podem ser classificadas como síncronas e assíncronas. O professor precisa estar em contato com o universo digital e produzir seu próprio material pedagógico, aproveitando dos recursos midiáticos.

A produção de materiais de ensino é uma área essencialmente prática. A teoria é importante na medida em que fornece o suporte teórico necessário para justificar cada atividade proposta, mas subjaz à atividade, podendo ou não ser explicitada. Quem prepara o material precisa ter uma noção bem clara da fundamentação sobre a qual se baseia, mas vai

concentrar todo seu esforço em mostrar a prática, não a teoria. (LEFFA, 2003).

Na tarefa de ressignificar o processo de ensino/aprendizagem no contexto da EJA, assim como em outros contextos, é bastante significativo o uso de ferramentas como: *websites*, redes sociais, *chats*, *blogs*, plataformas, ambientes de avaliação da aprendizagem (AVA) e outras formas de comunicação, que se nos oferecem vários suportes para alinhar as práticas pedagógicas a essa nova ordem de discurso. O número de páginas – sites – na Internet que fomentam o ensino de línguas tem aumentando de forma exponencial e com isso a WEB vem se configurando como um espaço rico e diversificado para o desenvolvimento de autorias didáticas por meio do texto mediacional.

Pode se questionar, o que é um texto mediacional? Um texto é considerado mediacional quando apresenta uma linguagem dialógica e interativa, exerce o rigor científico, tendo como foco principal a compreensão do aluno, quando apresenta intertextualidade e a contextualização, a coesão, coerência e a concisão, elementos que facilitam uma leitura eficiente, rápida e de fácil compreensão e serve de base para uma interação mais efetiva em ambiente virtual.

Outro aspecto importante do texto mediacional é o respeito ao ritmo de aprendizagem do aluno, pois é conduzido pelo professor, que vai produzindo novos significados a medida que o aluno se desenvolve. Não basta a intencionalidade, é necessário ter uma proposta materializada de forma de um projeto ou planejamento. Segundo Almeida (1999) o planejamento ou a proposta é o ponto central das ações, vai se completando durante a execução, “se distingue de conjunturas pela intencionalidade, caracterizado pela plasticidade, flexibilidade e abertura ao imprevisível e durante o desenvolvimento deve ser revisto, refletido e reelaborado”.

Os ambientes virtuais representam uma ferramenta da WEB muito significativa, quando se pensa na possibilidade de que o próprio professor estará preparando o seu material didático, uma vez que as ferramentas são apenas veículos de postagem e divulgação, cabendo ao professor fazer as escolhas que julgar necessárias para atender a proposta curricular par o ensino, assim,

Quando o próprio professor prepara o material para os seus alunos, a implementação dá-se de modo intuitivo, complementada pelo professor, que, oralmente, explica aos

alunos o que dever ser feito. Normalmente, o material pressupõe essa intervenção oral, funcionando em “distribuição complementar” com o professor. (LEFFA, 2003).

Com esse foco, esta pesquisa fará uma contribuição social, defendendo um processo histórico e relacional, virtual e/ou presencial, onde se crie uma realidade de integração entre o conhecimento sistêmico e profissionalização dos sujeitos educadores e educativos da EJA e o desenvolvimento de práticas pedagógicas futuras que valorizem os instrumentos tecnológicos como meios eficazes para a contextualização do saber difundido no ambiente educacional em consonância com a nova conjectura global.

Edmodo: uma plataforma de comunicação entre professores e alunos da EJA

Os sites educativos encontram-se na sua quarta fase de desenvolvimento e sua interface deve primar pela simplicidade e sobriedade, interatividade, facilidade de uso e de pesquisa, a informação deve ser direcionada para diferentes setores do público, e ainda, deve ter ferramentas de comunicação como o correio eletrônico, fórum, chat, vídeo/áudio conferência, deve permitir a edição colaborativa online, garantir a possibilidade de acesso a tecnologias móveis.

A plataforma *Edmodo* é uma ferramenta para quem quer promover um aprendizado que mobilize os estudantes para gerar significados, tendo como finalidade melhoraria da construção de um conhecimento autônomo e de colaboração. A *Edmodo* foi pensada para ser usado nas atividades de ensino/aprendizagem, e oferece um sistema de comunicação entre professores e alunos que permite compartilhar ideias gerando discussões. Lançada em setembro de 2008, esta rede social de **educação** já possui mais de **20 milhões de membros**.

A Wikipédia livre traz a seguinte definição para a plataforma Edmodo:

Edmodo is a social learning platform for teachers, students, and parents. It is commonly thought of as the facebook of schools, as called by pupils and teachers alike. Edmodo can be incorporated into classrooms through a variety of applications including Reading, Assignments, and Paper-studying.⁴⁷

⁴⁷É uma plataforma de aprendizagem social para professores, alunos e pais. É considerada o Facebook das escolas, e assim chamado pelos alunos e professores. Pode ser incorporada nas salas de aula através de uma variedade de aplicações, incluindo leitura, atribuições e material estudado (tradução nossa).

A plataforma Edmodo está disponível de forma livre e sem custos a toda comunidade escolar e pode ser acessada após o preenchimento do cadastro na página da Web: www.edmodo.com (“Introducción,” n.d.). A plataforma está aberta a todos os que queiram fazer uso de um sistema de *b-learning*, com características de Web 2.0 e que possui diversas ferramentas que desenvolvem a criatividade dos seus utilizadores. Entende-se por *b-learning* (“*Blended learning*– Wikipédia, a enciclopédia livre,” n.d.) refere-se a um sistema de formação onde a maior parte dos conteúdos é transmitida em curso a distância, normalmente pela Internet, e que inclui necessariamente situações presenciais, daí a origem da designação *blended*.

Apresento a plataforma edmodo como rede social, por ser uma ferramenta simples e de postagem imediata das atividades desenvolvidas com os grupos de aluno. O uso dessa ferramenta tem muito a acrescentar no processo de ensino/ aprendizagem, pois,

as tecnologias digitais podem contribuir com a tarefa de ensinar, sobretudo no que se refere ao acesso, organização e gestão dos conteúdos a serem ensinados/aprendidos. Uma das possibilidades seria, por exemplo, o compartilhamento por professores e estudantes de ambientes de criação colaborativa (disponíveis na internet, gratuitamente), nos quais podem ser arquivados diferentes tipos de documentos (textos, vídeos, registros de aulas, previsão dos conteúdos a serem trabalhados e assim por diante) e onde podem ser desenvolvidos diferentes tipos de atividades envolvendo a produção e o compartilhamento de conhecimentos. (MAMEDE-NEVES e DUART, 2008, p.784).

O professor pode criar grupos de discussão que com alunos diferentes. Em cada grupo pode-se publicar enquetes, adicionar links, anexar arquivos, publicar notícias, enviar alertas, responder mensagens, anunciar eventos, distribuir vídeos, produzir quizzes, postar atividades e testes, proposta de trabalho; tudo de forma privada e com um sistema inteligente de classificação de conteúdo.

Espero que essa plataforma, que é uma tecnologia digital; possa levar o professor a fazer uso dos espaços virtuais de aprendizagem, que favoreçam a interação e o compartilhamento de ideias. Ela é riquíssima, pois permite postar em sua interface todos os caminhos de mediação tecnológica possíveis de utilização pelo professor na

web, já citados nesse artigo. É possível fazer inúmeras atividades na rede: partilhar material, organizar grupos de discussão, gerir calendários, atribuir notas, acompanhar o desempenho dos alunos nas mais diversas atividades. O aspecto gráfico da **rede de educação Edmodo** é semelhante ao **Facebook**, de modo que se torna muito fácil navegar e descobrir as suas potencialidades.

O edmodo pode ser considerada uma ótima ferramenta de interatividade na WEB apontadas por Warschauer (1997; 1999); Warschauer; Ware, (2008) tais como: 1) a comunicação interativa escrita que estabelece relações entre texto verbal e fala; 2) a comunicação global; 3) a criação de hipertextos digitais que desafiam formas tradicionais de escrita; 4) a democratização de criações multimidiáticas; 5) a produção, bem como a edição, de áudio, músicas, fotografias, vídeos, e animações; 6) a publicação de documentos para uma audiência global; 7) a vinculação de informações publicadas em uma rede de dados divulgados em larga escala conectada.

Partindo dessa premissa, apresento a plataforma *edmodo* como um dos elementos com os quais tenho trabalhado nesse projeto que giram entorno do desenvolvimento de atitudes autônomas por parte dos cursistas, encorajando-os a produzir o seu próprio material didático, fazendo seleção de conteúdos, a partir de uma proposta curricular consistente, a fim de que possam usar as interfaces da web para a exposição de atividades prática e ressignificativa de fomento a autoria docente e coautoria discente.

Considerações finais

É comum ouvir na fala de professores da EJA, sobre a possibilidade de aproveitar a vivência dos alunos com as tecnologias que vêm do ambiente externo ao espaço escolar, no sentido de construir e desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes. Essa concepção está presente neste relato que se propõe a refletir sobre o ensino/aprendizagem no contexto das inovações tecnológicas em informação e comunicação disponíveis na WEB.

O uso do computador como ferramenta mediadora da comunicação leva-nos a considerar textos que contemplam tanto a “interatividade tecnológica”, onde prevalece o diálogo, a comunicação e a troca de mensagens, quanto à “interatividade situacional”, criada pelo professor mediador, definida pela possibilidade de agir, interferir no

programa e/ou conteúdo pré-definido. (VALENTE, 2002). A globalização, os ambientes virtuais, as novas formas de lazer e interação desafiam o estar no mesmo lugar ao mesmo tempo. E as novas tecnologias têm papel preponderante nessas transformações.

O desafio é preparar os professores e alunos para lidar com essas novas formas de viver, de pensar, de ensinar e de aprender. (MORIN, 2000). As ações e discussões ocorridas durante a realização das oficinas do projeto de extensão desencadearam em um novo projeto de pesquisa aplicada, o qual buscará analisar de que modo a inserção de interfaces multimidiáticas surgidas no contexto das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na prática docente podem funcionar como elementos de ressignificação dos saberes dos sujeitos educativos na Educação de Jovens e adultos (EJA), considerando uma política de inserção desses sujeitos da atividade social em ambientes virtuais que possam confluir em aprendizagens em situações que se aproximam da realidade.

Sendo assim, no continuo dessa proposta de intervenção, buscarei analisar compreensiva e integradamente da temática abordada nesse artigo e alicerçado em dois aspectos por meio de duas vertentes: a autonomia e a criatividade docente e discente para construção e atribuição de significados a partir do design didático desenvolvido em ambiente virtual para inserção dos sujeitos da aprendizagem no cenário global de interações sociais por meio da utilização dos desses recursos dispostos no ambiente educacional.

Diversas pesquisas trazem a problemática das TIC e sua relação com o trabalho docente com uma preocupação: se em sua prática pedagógica os professores utilizarão as ferramentas da WEB para tornar significativo o saber, ou se os utilizarão para dar aulas cada vez mais ilustrativas, internalizando um saber fragmentado e descontextualizado de sua realidade, pois “não se trata de uma junção da informática com a educação, mas sim de integrá-las entre si e à prática pedagógica, ou seja, uma mudança de paradigma” (BUSTAMANTE, 1996, p. 25).

Chamamos a atenção, que se por um lado, o uso de novas tecnologias tem sido valorizado como uma prática necessária, por outro tem sido deixada de lado por muitos profissionais da educação, por falta de conhecimento dos professores de como operar essas novas tecnologias de ensino ou por não terem acesso a elas.

Referências

ALAVA, S. *Ciberespaço e formações abertas*: rumo a novas práticas educacionais. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

ALMEIDA, M. E. B. *Projeto*: uma nova cultura de aprendizagem. 1999. Disponível em: <http://www.proinfo.gov.br>

BARATO, J. N. *Educação, Pesquisa e Internet*. Texto impresso, 2010.

BUSTAMANTE, S. *Ensinar e deixar aprender*: a formação do facilitador. Petrópolis: Universidade Católica de Petrópolis, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – Coleção Leitura

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência*: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

JONSSON, Ewa. *Eletronic discourse*: on speech and writing on the internet. Disponível em: <http://www.luth.se/users/jonsson/D-essay/EletronicDiscourse.html>, 1997. Acesso em: 25/04/2014.

LEFFA, V. J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: Vilson J. Leffa.(Org.). *Pesquisa em linguística Aplicada*: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2003.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. B. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. *Políticas Docentes no Brasil*. Um estado da arte. MEC, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.>>Acesso: 29.abr.2013.

MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida Campos e DUARTE, Rosália. O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola. *Revista eletrônica. Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 769-789, out. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 18.mar.2014.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita*: repensar e reformar, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e de aprendizagem*. Trabalho apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 1999. Disponível em: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/not/libro286/libro286.pdf>. Acesso em 05.out.2014.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: *Educação e Sociedade*. V. 23, n.81, dez. 2002.

PESCE, Lucila, OLIVEIRA, Maria Olivia Matos. *Educação e cultura midiática*. Salvador: EDUNEB, 2012.

PREECE, J. et al. *Human Computer Interaction*. Essex, England: Addison-Wesley, 1994.775

VALENTE, J. A. *Uso da internet na sala de aula*. Revista Educar, Curitiba, n. 19, p. 131-146, 2002.

SALIES, Tania Gastão. *Práticas de linguagem e a vida na sala de aula virtual*. (Hipertextus Revista Digital (www.hipertextus.net), n.8, Jul. 2012).Disponível em:<<http://www.hipertextus.net/volume8/08-Hipertextus-Vol8-Tania-Gastao-Salies.pdf>> Acesso em 20.Abr.2014.

SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

TOSCHI, Mirza Seabra. (2002) Linguagens midiáticas em sala de Aula. In: ROSA, Dalva E. G.; SOUZA, Vanilton C. *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 265-278.

WARSCHAUER, M.; WARE, M. *Learning, change, and power: Competing discourses of technology and literacy*. In: COIRO, J.; KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C.; LEU, D. J. (Org.). *Handbook of research on new literacies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008. p. 215-240.