

Professare

REVISTA

Periódico do Programa de Pós-Graduação da UNIARP – quadrimestral

Revista *Professare*, Caçador, v. 6, nº 2 (13) 2017



PROFESSARE

Periódico Quadrimestral dos Programas de Pós-Graduação da
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe

V.6, N.2 (13) 2017

Editor:

Ludimar Pegoraro

Catálogo na fonte elaborada pela Biblioteca Universitária
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – Caçador -SC

R454r

Revista eletrônica Professare da Universidade Alto Vale do
Rio do Peixe – UNIARP / Universidade Alto Vale do Rio do Peixe.
V.6, n.2 (13), Caçador (SC): UNIARP, 2017.

ISSN (versão impressa): 2446-9793

ISSN (versão online): 2238-9172

1. Educação - Pesquisa 2. Pensamento educacional -
Periódico. I. Título.

CDD 370.05

© PROFESSARE. Proibida a reprodução parcial ou total por
qualquer meio de impressão - em forma idêntica, resumida ou
modificada, em língua portuguesa ou qualquer outro idioma - sem a
devida autorização do editor.

EXPEDIENTE

Universidade Alto do Rio do Peixe – UNIARP

Reitor

Adelcio Machado dos Santos

Vice-Reitor Acadêmico

Paulo Cezar de Campos

Vice-Reitor de Administração e Planejamento

Paulo Cezar de Campos

Coordenador do Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento e Sociedade

Ludimar Pegoraro

Coordenador do Mestrado Profissional em Educação Básica

Ezequiel Theodoro da Silva

Editor

Ludimar Pegoraro

Editores Associados

Ezequiel Theodoro da Silva e Joel Haroldo Baade.

Editor Executivo

Joel Haroldo Baade

Conselho Editorial

Adelcio Machado dos Santos (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe-UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Alfonso Carrillo Torres (Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colômbia), Altair Alberto Fávero (Universidade de Passo Fundo - UFP, Passo Fundo, RS, Brasil), Ana Maria Netto Machado (Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC, Lages, SC, Brasil), Anderson Antônio Mattos Martins (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), André Trevisan (Universidade Alto

Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), César Augustus Winck (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Arabela Campos Oliven (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil), Carlos Humberto Alves Corrêa (Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, Brasil), Cesar Ramos Parra (Universidad de Zulia, Venezuela), Crediné Silva de Menezes (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil), Cristina Keiko Yamaguchi (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Denise Balarine Cavalheiro Leite (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil), Dilvo Ilvo Ristoff (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, SC, Brasil), Enrique Martinez Larrechea (Universidadde La Empresa - UDE, Uruguai), Ezequiel Theodoro da Silva (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Fernando Rosas Montañó (Universidad Latinoamericana -ULAT, Bolívia), Joel Haroldo Baade (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Joviles Vitório Trevisol (Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, Chapecó, SC, Brasil), Juan Daniel Ramirez Garrido (Universidad Pablo Olavide, Sevilla, Espanha), Kleber Prado Filho (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Lilian Lopes Martin da Silva (Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP, Brasil), Ludimar Pegoraro (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Maria Isabel da Cunha (Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, RS, Brasil), Marlene Zwierewicz (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Ridha Ennafaa (Universidade Paris, Université Paris8, Paris, França), Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Rodney Zorzo Eloy (Universidade Paulista, São Paulo, SP, Brasil), Rosana Claudio Silva Ogoshi (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Rosane Aragón (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, Brasil)

Comissão científica ad hoc

Ana Carolina Vieira Rodriguez (Ms - Instituto Federal de Santa Catarina, Caçador, SC, Brasil), Ana Maria Carvalho Metzler (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai - URI, Erechim, RS, Brasil), Anderson Antônio Mattos Martins (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), André Trevisan (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), César Augustus Winck (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Cesar Ramos Parra (Universidad de Zulia, Venezuela), Crediné Silva de Menezes (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, RS Brasil), Cristina Keiko Yamaguchi

(Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Daniel Bruno Momoli (Ms - Universidade Alto do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Denise Balarine Cavalheiro Leite (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil), Enrique Martinez Larrechea (Instituto Universitario Sudamericano, Uruguai), Ezequiel Theodoro da Silva (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Fernando Rosas Montaña (Universidad Latinoamericana - ULAT, Bolívia), Gilberto Oliani (Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas, SP, Brasil), Helenara Plaszewski Facin (Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil), Ivanete Schneider Hahn (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Joel Haroldo Baade (Universidade Alto do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Kleber Prado Filho (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Ludimar Pegoraro (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe-UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Maria Isabel da Cunha, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, RS, Brasil), Marlene Zwierewicz (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Marlon Leandro Schock, Faculdade Kurios - FAK, Maranguape, CE, Brasil), Maurício Cesar Vitória Fagundes, Universidade Federal do Paraná-Litoral, Brasil), Paulo Roberto Gonçalves (Ms - Universidade Alto do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Pedro Alves de Oliveira (Ms -Universidade Alto do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Rodrigo Regert (Ms - Universidade Alto do Rio do Peixe - UNIARP, Fraiburgo, SC, Brasil), Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP,Caçador, SC, Brasil), Rosana Claudio Silva Ogoshi (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Rosane Aragón (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS,Porto Alegre, Brasil), Sandra Mara Bragagnolo (Profª Esp. - Universidade Alto do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Sonia de Fátima Gonçalves (Ms - Universidade Alto do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Suzanne Mendes Valentini (Ms - Universidade Alto do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil).

Capa

Clayton Santos

Clayton Studio, Campinas, SP

Organização, projeto e diagramação (versão impressa)

Edições Leitura Crítica

Editora da UNIARP

Apoio à Editoria Executiva

Ezequiel Theodoro da Silva

Divulgação, Secretaria da Revista

Gisele Santana de Moraes Segatto
Rua General Antonio Sampaio, 30
Centro
CEP: 89.500-000 Caçador, SC
Fone: (049) 3561-6288, das 14:00 às 22:00 h
E-mail - mestradointer@uniarp.edu.br

Ficha catalográfica

Celia De Marco, Bibliotecária, CRB14-692

Organização, preparação e revisão de textos (português, espanhol, inglês)

Ezequiel Theodoro da Silva, Ludimar Pegoraro e Joel Haroldo Baade

Indexada no

Google Scholar
<https://scholar.google.com.br/>

LivRe: Portal para Periódicos de Livre Acesso na Internet
<http://www.cnen.gov.br/centro-de-informacoes-nucleares/livre>

Portal do Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER/IBICT)
<http://www.ibict.br/pesquisa-desenvolvimento-tecnologico-e-inovacao/sistema-eletronico-de-editoracao-de-revistas-seer>

Permuta, assinatura e venda

Biblioteca da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP
A/C - Célia De Marco, Coordenadora, CRB14-692
Rua Victor Baptista Adami, 800 - Centro
CEP - 89.500-000 Caçador, SC, Brasil
Tel. - (49) 3561-6200 / 3561-6282 / 3561-6288
Fax - (49) 3561-6200
E-mail - celia@uniarp.edu.br
<http://www.periodicosuniarp.com.br/professare>

Pede-se permuta
Exchange requested
Se solicita canje
Man bitted um Austeusch
On demande l'échange
Si chiede lo scambio

SUMÁRIO

EDITORIAL	9
------------------------	---

ENTREVISTA	17
-------------------------	----

Maria Isabel da Cunha

ARTIGOS

REFLEXÕES SOBRE AVALIAÇÃO: O ENADE PARA OS CURSOS DE PUBLICIDADE E PROPAGANDA	25
----------------------------------------------------------------------------------------	----

Gabrielle Staniszewski

ENSINO E FORMAÇÃO EM ENFERMAGEM NO BRASIL: CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E BASES LEGAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM	53
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Rosa Gomes dos Santos Ferreira, Jorge Luiz do Nascimento resumo

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO (RO): DIAGNÓSTICO E PROPOSIÇÕES	69
--------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Julie Dorrigo

AS NOVAS IDENTIDADES DAS PRINCESAS EMPODERADAS NA LITERATURA INFANTOJUVENIL CONTEMPORÂNEA	97
----------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Andressa Castro Priori de Souza, Nair Ferreira Gurgel do Amaral

O USO DA METODOLOGIA DOS PROJETOS CRIATIVOS ECOFORMADORES (PCE) NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE UM CURSO DE LICENCIATURA DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (IFSC) – CÂMPUS SÃO JOSÉ	123
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

*Paula Alves de Aguiar, Maria dos Anjos Lopes Viella,
Giselia Antunes Pereira*

O ENSINO DA LEITURA DE LITERATURA NA ESCOLA POR MEIO DA NARRATIVA FICCIONAL DIGITAL INTERATIVA VIABILIZA A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA DO EDUCANDO?..... 141
Quédia Cabral Martins, Camila Morgana Lourenço

FORMAÇÃO DE LEITORES: UMA REFLEXÃO SOBRE LEITURA E SOCIEDADE NO BRASIL..... 157
Jason Prado

OLHARES PSICOLÓGICOS: AS ADOLESCÊNCIAS E AS INFLUÊNCIAS DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO SOB A ÓTICA DE PROFISSIONAIS PSICÓLOGOS/AS 187
Ivan Ernesto Floriano, Leticia de Andrade, Allan Henrique Gomes

RESENHA

ELEMENTOS DA PEDAGOGIA DA LEITURA..... 207
Marcione R. Nunes, Simone Padilha

RESUMOS DE DISSERTAÇÕES – PROGRAMA DE MESTRADO ACADÊMICO EM DESENVOLVIMENTO E SOCIEDADE

ANÁLISE DA FORMAÇÃO CIDADÃ EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE FRAIBURGO, SC. 215
Rodrigo Regert

PERFIL IDENTITÁRIO DA POPULAÇÃO DE CAÇADOR, SC, A PARTIR DE ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL ... 217
Sandra Mara Bragagnolo

IMPLANTAÇÃO DO TURISMO SUSTENTÁVEL ATRAVÉS DO BOSQUE MODELO CAÇADOR..... 219
Aline Mateus

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE CAÇADOR 221
Thais Ivete Kusinski Gatti

EDITORIAL

“Há algo de podre no reino da Dinamarca!” disse Shakespeare na tragédia *Hamlet*, escrita entre 1599 e 1601. “Há algo de podre no Brasil e no mundo!” dizemos nós diante dos cenários que se nos apresentam nacional e mundialmente hoje em dia. De fato, a humanidade passou milênios acumulando conhecimento, colecionando experiências, sofreu com guerras, quase foi dizimada por catastróficas epidemias; depois de superar tudo o que lhe adveio através dos séculos, depois de promover a revolução industrial, depois de alcançar descobertas extraordinárias no campo da filosofia, ciência, medicina, astronomia, agronomia, depois de ver a tecnologia operar prodígios em todas as áreas, aquela que um dia pôde ser chamada de humanidade, promove atualmente um drástico retorno ao tempo das cavernas. A involução moral do ser humano, a inversão de valores, a decomposição do caráter, a intolerância religiosa racial e étnica, a violência, a exploração do homem pelo viés do lucro sem limites, etc. compõem o sombrio panorama do presente momento histórico. Sim, sem dúvida, há algo de podre, de sombrio, de catastrófico nos múltiplos quadrantes da nossa existência...

As crises mundial e nacional, representadas mais patentemente pelo crescimento dos governos de direita e pelo enraizamento da ideologia neoliberal em todos os lugares da sociedade, estão como a pedir uma releitura de Paulo Freire, principalmente no que diz respeito à amorosidade e ao sentimento de esperança. Ainda que muitas das ideias desse grande educador estejam sendo satanizadas pelos radicais e sectários, havendo até o risco de lhe tirarem o título de Patrono da Educação Brasileira, não existe como deixar de retomar os seus posicionamentos, fortemente sublinhando as seguintes palavras do mestre: “[...] “é preciso ter esperança. Mas tem de ser esperança do verbo ‘esperançar’. Por que isso? Por que tem gente que tem esperança do verbo esperar. Esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. ‘Ah, eu espero que melhore, que funcione, que resolva’. Já esperançar é ir atrás, é se juntar, é não desistir. *É ser capaz de recusar aquilo que*

apodrece a nossa capacidade de integridade e a nossa fé ativa nas obras. Esperança é a capacidade de olhar e reagir àquilo que parece não ter saída. Por isso, é muito diferente de esperar; temos mesmo é de esperarçar!”¹ (grifos nossos)

Na diferença mesma entre esperar e esperarçar se coloca, hoje, uma bifurcação nos rumos para onde dirigir o trabalho dos educadores. Esperar, de braços cruzados, que as transformações por si só aconteçam no Brasil - e, por extensão, no planeta - é fazer com que a barbárie, a injustiça e/ou suas derivações se reproduzam e se fortaleçam ainda mais. Não! É preciso, como quer Paulo Freire, recusar, dizer não, robustecer atitudes de questionamento, reagir à contínua corrosão dos valores e dos afetos. É preciso restaurar o real sentido de humanidade, esquivando-se de uma fria e inocente convivência com aquilo que nos estremece, que quer nos brutalizar, quer nos destruir cotidianamente. É momento de esperarçar, de crer ativamente que é possível qualificar o nosso pensamento, refletir e produzir conhecimentos sobre a condição humana a partir de discursos específicos, inclusive o discurso científico que é feito circular através de periódicos, livros e outras mídias.

PROFESSARE, nossa revista, foi batizada a partir do verbo ‘professar’, cujo sentido fundamental é ‘preconizar, ter a convicção de’. Nestes termos e estabelecendo uma conexão direta com o ato de esperarçar, queremos reafirmar a nossa convicção ou fé de que publicar aquilo que vimos aqui rigorosamente publicando, interagir com outros pesquisadores através de textos de qualidade, escoar quadrimestralmente os resultados de estudos e das investigações nascidos em diferentes regiões do país, etc. nada mais é - ou nada mais faz - do que perspectivar a mudança, para melhor, da realidade brasileira e dessa maneira amplificar a esperança para os mais diferentes interlocutores.

Assim, sob o signo da esperança, Maria Isabel da Cunha, em entrevista que abre esta edição, tece considerações a respeito da formação de professores no Brasil e foca diferentes temas do dia, como EAD, TIC’s, violência contra professores, etc., sublinhando sempre as

1 Disponível em: <<https://joserosafilho.wordpress.com/2013/10/25/a-esperana-segundo-paulo-freire>>. Acesso em: 20 out. 2017. A este trecho sobre ‘esperança’ encontrado na internet, soma-se a uma reflexão mais longa e mais densa de Paulo Freire no livro *Pedagogia da esperança - um reencontro com a pedagogia do oprimido*, publicado pela Editora Paz e Terra em 1992.

expressões “professor aprendente” e “escola aprendente”, que ela tão bem caracterizou em outros de seus escritos. Eis aqui um trecho dessa entrevista que nos põe a refletir “Há muitas evidências que comprovam a crescente proletarização do magistério. Os baixos salários são uma parte desse fenômeno; mas as condições de trabalho, a meu ver, são tão ou mais impactantes nesse processo de desvalorização profissional. Não houve um investimento sério das políticas públicas para garantir a democratização do acesso à educação com qualidade e isso vem impactando o recrutamento dos jovens para essa profissão. Escolas com poucos recursos, desprovidas de segurança, de invisibilidade para as práticas responsáveis, de estímulos culturais que ampliem as experiências dos estudantes não constituem ambientes atraentes para novos profissionais”.

Também esperando, em “Reflexões sobre avaliação: o Enade para os cursos de Publicidade e Propaganda”, Gabrielle Staniszewski critica e lucidamente analisa o Enade, mostrando como essa avaliação se desvia dos rumos originais para os quais foi criada e como existe pouca articulação entre ela e o cotidiano acadêmico. Em certo ponto de sua reflexão, nascida de interessante pesquisa que escuta a voz dos estudantes de Publicidade e Propaganda, ela assevera: “Embora nosso olhar estivesse voltado apenas às provas de Publicidade e Propaganda, sabemos que tudo que constatamos [...] está relacionado não apenas com a formação de publicitários, mas com um sistema de avaliação do Ensino Superior que ainda não está bem resolvido, e que, por ser em larga escala, apresenta caráter muito mais de mensuração do que propriamente de educação”.

Dando salvas à esperança por melhores dias para a saúde dos brasileiros, Rosa Gomes dos Santos Ferreira e Jorge Luiz do Nascimento, no artigo “Ensino e formação em Enfermagem no Brasil: concepções pedagógicas e bases legais no ensino-aprendizagem”, relatam uma pesquisa articulada com a disciplina “Seminário sobre a problemática do ensino de enfermagem”, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tratam de temas culminantes, relacionados à formação de enfermeiros com alto grau de consciência social. Revelam avanços na área, como a nova abrangência da legislação e o aumento de investigações na área. Uma das conclusões é que “[...] o projeto político pedagógico, para ser desenvolvido de forma integrada com as necessidades de saúde da sociedade, deve estar

alicerçado nas atuais diretrizes curriculares. Deve buscar, acima de tudo, explorar os conhecimentos advindos da prática em consonância com os adquiridos cientificamente através de construtos teóricos, com ênfase no SUS e na construção coletiva. A formação profissional não pode se ater aos conteúdos mínimos e limitados, porém deve garantir a liberdade na construção do aprendizado sem restrições, mas com discernimento, alicerçado no trabalho em equipe e na capacitação com consciência e ética. Assim, teremos enfermeiros capazes de cuidar do próximo com qualidade, humanização e integralidade da assistência”.

Abrindo um campo imenso de esperança às tribos indígenas do Brasil, Julie Dorrico desenvolve o trabalho “A educação escolar indígena no município de Porto Velho (RO): diagnóstico e proposições”. Em verdade, trata-se de uma reflexão de muito fôlego, contemplando quase todas as vertentes que perfazem a educação indígena em nosso país, seus avanços, seus retrocessos e seus desafios. Cremos que este artigo será rapidamente transformado em referência obrigatória a todos aqueles que se interessarem pela educação formal dos índios brasileiros, principalmente no que se refere ao delineamento de políticas públicas. Conclama a autora num determinado ponto da sua reflexão: “[...] é necessária a efetiva garantia, aos indígenas, suas comunidades e povos, do acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias. Cabe também à União apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas. Para isso, torna-se imprescindível que os programas sejam planejados com a audiência-participação de cada comunidade indígena.”

Andressa Castro Piori de Souza e Nair Ferreira Gurgel do Amaral sinalizam a esperança por emancipação da mulher brasileira no artigo “As novas identidade das princesas empoderadas na Literatura Infantojuvenil contemporânea”. O quadro teórico é rico e vasto, colocando junto as formulações de pensadores que tratam da literatura infantil, identidade, gênero, estereótipo e análise do discurso. Tendo como objeto de análise o livro “Procurando firme”, da escritora Ruth Rocha, as autoras vão destecendo as simbologias ali contidas para mostrar as transformações das personagens femininas, rompendo com os estereótipos clássicos presentes na literatura para a infância. Eis o cerne da questão nas palavras das autoras: “Enquanto os contos tradicionais trazem em seus enredos princesas delicadas, frágeis,

indefesas, completamente dependentes da figura masculina, as princesas pós-modernas são ativas, fortes, aventureiras, corajosas e já não veem mais o casamento como a única solução para os seus problemas. Os critérios de beleza também sofreram mudanças. Agora, as princesas não – obrigatoriamente - precisam ser magras, altas, de cabelos longos e louros, de olhos azuis, de pele branca”.

A esperança num paradigma alternativo para o trabalho educativo nas escolas brasileiras aparece no artigo “O uso da metodologia dos projetos criativos ecoformadores (PCE) no estágio curricular supervisionado do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) - campus São José”, de Paula Alves de Aguiar, Maria dos Anjos Lopes Viella e Giselia Antunes Pereira. Neste trabalho elas descrevem três paradigmas para o ensino e mostram os bons resultados conseguidos com o paradigma ecossistêmico - ou sóciocrítico ou emergente - nas escolas onde a metodologia foi objetivamente assentada e devidamente assumida pelos professores. A experiência só poderia dar certo mesmo porque “[...] a metodologia que está amparada no paradigma ecossistêmico, no pensamento complexo, na transdisciplinaridade e na ecoformação pode ser assim caracterizada: a) representa um referencial de ensino e aprendizagem baseado na autonomia, transformação, colaboração e busca do desenvolvimento integral; b) parte dos interesses dos estudantes e de sua realidade, transcendendo o conhecimento científico, por meio do desenvolvimento de atitudes colaborativas, solidárias e conectadas com a vida; c) estimula uma prática educativa flexível e aberta às emergências que precedem sua aplicação e as que surgem durante seu desenvolvimento; d) fomenta a resiliência dos estudantes e dos próprios docentes, fortalecendo sua capacidade de transformar”.

Também esperando a curtição diversificada da Literatura, em “O ensino da leitura de Literatura na escola por meio da narrativa ficcional digital interativa viabiliza a experiência estética do educando?” Quédia Cabral Martins e Camila Morgana Lourenço fornecem subsídios preciosos para uma compreensão profunda das novas mídias e dos novos suportes por meio dos quais a ficção se faz circular em sociedade. Ainda que a pesquisa não caminhasse na direção da tendência esperada, não há dúvida que a digitalização da vida está aí e envolve a quase todos nós das sociedades letradas. Conclamam as autoras: “As narrativas de ficção digitais devem ser bem analisadas e seu uso planejado (caso o professor queira elaborá-las) para se constituírem num recurso de

enriquecimento estético e interatividade. Utilizar o computador como recurso pedagógico e propor atividades criativas e variadas a partir da utilização das narrativas digitais poderão vir a ser um aliado do professor”. E, pela pesquisa realizada, mostram que os professores têm de colocar dentro do nosso tempo a fim de aproveitar-se dos recursos digitais que estão presentes na vida em sociedade, principalmente dos nativos da internet.

Jason Prado, ex-diretor do Projeto Leia Brasil (infelizmente extinto), desafia o nosso sentimento de esperança quando mostra, com números, citações e estatísticas, a triste realidade da compreensão de leitura no território nacional. Na primorosa reflexão intitulada “Formação de leitores: uma reflexão sobre leitura e sociedade no Brasil”, o autor articula dados de diferentes fontes no sentido de mostrar o nosso atraso cultural na esfera da promoção da leitura e da formação de leitores. A linha histórica que representa os esforços de melhoria da leitura no país é bem cuidada, trazendo informações preciosas para um entendimento dos descasos com a nossa educação, cultura e escola. Para adensar a discussão do tema, Jason redescobre e ressignifica colocações pertinentes, feitas por Bourdieu e Passeron na famosa obra “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.”, como esta “A escola toma a seu cargo as crianças de todas as classes sociais [...] e inculca-lhes durante anos, os anos que a criança está mais ‘vulnerável’, entalada entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado Escola, ‘saberes práticos’ [...] Por volta dos dezesseis anos, uma enorme massa de crianças cai na produção: são os operários ou os pequenos camponeses. A outra parte da juventude escolarizável continua: e seja como for faz um troço do caminho para cair sem chegar ao fim e preencher os postos dos quadros médios e pequenos empregados, pequenos e médios funcionários, pequeno-burgueses de toda espécie. Uma última parte consegue aceder aos cumes”.

Fechando a seção de artigos da PROFESSARE, mas abrindo ainda mais o horizonte da esperança, Ivan Ernesto Floriano, Letícia de Andrade e Allan Henrique Gomes apresentam o artigo “Olhares psicológicos: as adolescências e as influências da tecnologias da informação e comunicação sob a ótica de profissionais psicólogos/as”. As autoras conduziram entrevistas, dentro de um estudo exploratório, no sentido de “investigar o entendimento dos profissionais de Psicologia sobre as TIC’s e as adolescências e, ainda, as relações por elas mediadas.” Os

resultados apontaram para uma inquietação dos psicólogos perante as velozes transformações tecnológicas e, ao mesmo tempo, como elas têm afetado a vida dos adolescentes. Uma das conclusões que muito chama a atenção foi o fato de que “[...] foi possível perceber que as visões das adolescências, presentes nas falas dos profissionais, ainda apresentam fragmentos de uma visão naturalizada. Este fato indica que as naturalizações ainda circundam os discursos desses profissionais”.

Esta edição ainda traz uma resenha sobre a obra “Elementos de Pedagogia da Leitura”, de Ezequiel Theodoro da Silva, escrita por Simone Padilha e Marcione R. Nunes. O arremate fica por conta da apresentação dos resumos de quatro dissertações defendidas no quadrimestre por estudantes do Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento e Sociedade da UNIARP.

E porque pelo menos dois dos trabalhos selecionados para este número de PROFESSARE falam da experiência estética, cabe trazer um pouco de Clarice Lispector para revigorar o nosso olhar e assim poder enxergar, mais claramente ainda, o poder do ato de esperarçar:

Sonhe com o que você quiser. Vá para onde você queira ir.
Seja o que você quer ser, porque você possui apenas uma vida
e nela só temos uma chance de fazer aquilo que queremos.
Tenha felicidade bastante para fazê-la doce. Dificuldades
para fazê-la forte. Tristeza para fazê-la humana. E
esperança suficiente para fazê-la feliz.²

Ezequiel Theodoro da Silva
Ludimar Pegoraro
Caçador, SC, agosto de 2017.

2 Disponível em: <https://www.pensador.com/poemas_de_esperanca/>. Acesso em: 22 ago. 2017.

ENTREVISTA: MARIA ISABEL DA CUNHA

Realizada em 02 de setembro de 2017

Possui graduação em Ciências Sociais (1968) e graduação em Pedagogia (1974) na Universidade Católica de Pelotas, Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1979) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1988). Foi Supervisora Pedagógica na Escola Técnica Federal de Pelotas (1973-1988). Aposentou-se como professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (1975-1999) onde foi Coordenadora do PPG Educação (1995-1997) e Pró-Reitora de Graduação (1989-1992). Fez Estágio de Pós-doutoramento na Universidade Complutense de Madri (1998) e Estágio Senior na Universidade de Sevilha (CNPQ, 2013). Atuou por 17 anos como professora titular do PPG Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2000-2017). Faz parte da Rede Sulriograndense de Investigadores da Educação Superior (RIES) com extensa participação em pesquisa e dois Projetos FAPERGS/CNPq/PRONEX. Participou dos Comitês de Educação FAPERGS (1989-1992), CAPES (1999-2005) e CNPq (2009-2011) e da Comissão que propôs o SINAES (1992). Atualmente é docente permanente do PPG Educação da Universidade Federal de Pelotas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase nos seguintes temas: educação superior, formação de professores, pedagogia universitária e docência universitária. Coordena o Grupo de Pesquisa (CNPq) com vinte anos de atuação e seis livros publicados. Possui Bolsa PQ1 do CNPq. (CV: <http://lattes.cnpq.br/0157149133885713>).

“Faço parte de uma geração em que o magistério era uma opção natural para as mulheres da classe média. Minha mãe era professora; tias e primas, também. A profissão era valorizada e havia a ideia de que se podia compatibilizá-la com as responsabilidades familiares. Portanto, não questioneei muito essa escolha. Mas confesso que ela não me

desagradava, pois sempre me encontrei nas ciências humanas e percebia que gostava de trabalhar com gente. Em 2015, fiz 50 anos de magistério. Boa parte deles cumpri na educação superior e na educação profissional, mas comecei na escola básica e muito aprendi em cada uma dessas etapas da minha trajetória. Mesmo considerando que as oportunidades que tive não podem ser generalizadas para outras pessoas, ousou dizer que fui muito feliz na escolha e não a trocava por outra profissão. Entre as grandes satisfações que reconheço na docência está um sentimento de crer ter sido importante para algumas pessoas, que tiveram sentido e significado muitas das ações que protagonizei ou de que participei. Ter sido útil parece dar sentido a nossa vida. E o magistério faz parte das profissões que, trabalhando com gente, encontram nas relações humanas construídas seu maior patrimônio. Entretanto, essa condição dificilmente se mede nos testes padronizados, nem pela métrica do currículo Lattes. Trata-se de um sentimento subjetivo, mais fácil de ser entendido por quem é professor”. **Fonte:**<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=3547>

Antes de tudo, queremos agradecer a sua disposição e disponibilidade em colaborar com a nossa revista. Para esquentar este diálogo, gostaríamos de lhe perguntar como percebe os processos de formação de professores no Brasil de hoje em dia. Evoluímos, estamos patinando ou retrocedemos?

O tema da formação de professores é dos mais presentes na literatura pedagógica do Brasil. São muitos estudos, reflexões e pesquisas que tomam essa prática como objeto. Essa condição explicita a sua importância, mas também sua complexidade e incompletude. Grande parte desses estudos se refere à formação inicial, aquela que acontece nos Cursos de Licenciaturas, no âmbito da educação superior. Muitos diagnósticos já foram feitos com vistas a fazer avançar um percurso formativo mais integrado em torno da docência. Entretanto, ainda somos caudatários das dicotomias da modernidade que insistem em manter a separação entre teoria e prática e entre conhecimento pedagógico e conhecimento específico, fracionando a formação na sua totalidade. Muitos docentes da educação superior que atuam nas Licenciaturas não possuem formação pedagógica e nem vinculação e compromisso com a escola. São mestres e doutores de áreas científicas que não se aprofundam no campo da educação. Esse fenômeno tem sido

insistentemente denunciado, mas não tem havido um movimento para a sua superação. Além disso existe, ainda, um distanciamento significativo entre os espaços de formação que deveriam se complementar. Refiro-me à universidade e à escola. Alguns autores têm sido enfáticos denunciando que é preciso entender esses dois espaços como lugares de formação, se quisermos a construção da identidade profissional dos professores.

Em várias de suas reflexões você menciona dos conceitos basilares em termos de formação, quais sejam “professor aprendente” e “escola aprendente”. Poderia discorrer um pouco a respeito deles?

A ideia do professor aprendente nasce na inspiração freireana quando afirma a incompletude do ser humano e sua capacidade de se reinventar constantemente. O professor aprende enquanto ensina; refaz trajetórias e reconstrói concepções e práticas. Mas esse processo será mais profícuo quando o ambiente da docência tem a mesma perspectiva, ou seja, quando se criam comunidades de práticas, partilhas no âmbito da escola, que também se situa como aprendente. Os contextos escolares podem ser mais ou menos propícios para a potencialização da profissionalidade dos professores. Portanto, é preciso compreender a escola como um espaço de formação e de construção da identidade docente; um terreno fértil e fecundo para a reflexão comprometida com a qualidade do trabalho pedagógico.

A profissão professor, para ser exercida condignamente, depende de uma mosaico de saberes - saberes que são, de certa maneira, “sintetizados” pelo sujeito nos momentos de sua atuação junto aos seus alunos. Você poderia elencar os saberes mais importantes. Se puderem ser hierarquizados, claro.

Não sei se há uma hierarquia valorativa entre os saberes, talvez ocorra temporalidades distintas no seu desenvolvimento. Autores, como o canadense Maurice Tardif, têm afirmado que os saberes docentes são plurais e temporais. Plurais porque se formam a partir de diversas fontes, incluindo a história familiar dos sujeitos, a experiência enquanto estudante, vivência das práticas sociais e culturais até a sua formação acadêmica. Temporais porque se produzem em tempos diferentes e sempre intermináveis, ou seja, faz parte da condição humana estar em

constante aprendizagem. É certo que o professor se identifica por uma área de conhecimento, um saber disciplinar, mas a essência da profissão se sustenta na capacidade de intermediar esse conhecimento com as estruturas cognitivas, culturais e afetivas de seus estudantes. Professor é aquele que exercita mediações para produzir aprendizagens. Esse é o saber que sustenta sua profissão.

Por não ser uma carreira atraente e bem remunerada, parece que hoje em dia o magistério vem atraindo somente pessoas das classes mais humildes, com repertório cultural restrito. Essa tese se confirma? Em caso positivo, quais as consequências desse fenômeno para o exercício da profissão?

Há muitas evidências que comprovam a crescente proletarização do magistério. Os baixos salários são uma parte desse fenômeno; mas as condições de trabalho, a meu ver, são tão ou mais impactantes nesse processo de desvalorização profissional. Não houve um investimento sério das políticas públicas para garantir a democratização do acesso à educação com qualidade e isso vem impactando o recrutamento dos jovens para essa profissão. Escolas com poucos recursos, desprovidas de segurança, de invisibilidade para as práticas responsáveis, de estímulos culturais que ampliem as experiências dos estudantes não constituem ambientes atraentes para novos profissionais. Além disso, são efêmeras as iniciativas para o enriquecimento cultural dos professores e a intensificação do trabalho diminui as chances nesse sentido. São raras as condições para que o professor consuma literatura, música, cinema ou teatro, ampliando a sua visão de mundo. A meu ver, mais do que a origem de classe social, o contexto do exercício da profissão é que tem empobrecido o repertório cultural dos professores.

O que você tem a dizer sobre os cursos a distância na formação de professores?

Ao conviver nos espaços da pós-graduação e examinar dissertações e teses sobre a Educação a Distância (EaD), aprendi a desfazer preconceitos estruturados de antemão. Hoje creio que há bons e maus cursos a distância, assim como há bons e maus cursos presenciais. Portanto, não é modalidade que define a qualidade e sim o investimento que se faz nessa formação. Entretanto, tenho para mim que a EaD

não se ajusta para todos os aprendizes. Com isso quero dizer que essa modalidade exige um compromisso e maturidade especial do aprendiz para levar a cabo seus objetivos. Parece que favorece melhor a educação continuada, quando ele tem clareza dos seus objetivos e uma base de experiência profissional para implicar-se na aprendizagem.

Depois de certo tempo, todos nós professores desenvolvemos um “jeito” peculiar de ensinar... quer dizer, cada professor cria para si uma didática própria, julgada consequente em termos de trabalho pedagógico. Dessa maneira, dentro de uma mesma escola, você tem um conjunto de didáticas diversificadas, que muitas vezes fogem à padronização que é imposta de fora para dentro. No seu modo de pensar, isso é bom ou ruim em termos de ensino-aprendizagem?

Felizmente somos pessoas únicas, mesmo tendo similares condições de produção em termos geracionais, culturais e sociais. Antonio Nóvoa cunhou uma frase que alerta para essa condição. Diz ele: “o professor é a pessoa e a pessoa é o professor”. Com isso chama atenção para que, sendo a docência uma profissão que atua com gente, ela carrega subjetividades que se materializam nas escolhas e maneiras de exercer o seu ofício. Então, na minha opinião, a diversidade é um ganho. Entretanto é preciso que um coletivo docente atue a partir de um projeto pedagógico, em geral explicitado pela escola. Quanto mais esse projeto for genuinamente assumido pelo coletivo dos professores, mais haverá chances de valorizar a diferença que enriquece o objetivo comum.

O governo federal criou diferentes projetos visando atrair - e apoiar - mais gente para a carreira de professor, inclusive numa tentativa de melhorar a sua formação básica. Como o PIBID, por exemplo. Qual a sua opinião a respeito desses programas?

O PIBID tem se constituído num Programa que aproxima a universidade da escola, valorizando a ideia da *escola ensinante*, ou seja, reconhecendo que ela é um espaço de produção de conhecimento que deve partilhar a formação de novos professores. Contribuí com os estudantes nas suas trajetórias formativas e empodera os docentes que atuam na prática escolar como sujeitos de formação. Em outras palavras, ajuda a trazer a formação para dentro da profissão. Entretanto, não é um programa universal, ou seja, não são todos os cursos e nem todos os estudantes desses cursos que são incluídos nessa experiência, o que é

lastimável. Mas, sem dúvida, trata-se de uma política que materializou muitos dos anseios das comunidades formativas.

É assustador o crescimento do número de casos de violência contra professores; queremos dizer, violência vinda de alunos contra seus professores. Certamente que esse fenômeno tem diversas origens, mas, em todo caso, torna o professor um objeto de agressões várias. De que forma este assunto pode ser tratado durante o processo de formação de professores? Que tipo de preparo eles devem ter para enfrentar situações de violência?

A violência não está só na escola; trata-se de uma patologia social que carece de ações intensas e amplas do estado provedor. A violência está presente nos diferentes extratos da sociedade e se manifesta numa diversidade estarrecedora. Potencializada pelas diferenças sociais e pelos imaginários de sucesso da sociedade capitalista, adentra as instituições de forma assustadora. Na maior parte das vezes, a violência é tratada pela repressão e não raras vezes essa não tem sido a solução. Não podemos ter a ingenuidade de achar que há encaminhamentos únicos e uniformes. Entretanto, tem havido experiências com algum sucesso na gestão de escolas nesse sentido. O que parece evidente é que violência não se estanca com mais violência. Apostar numa escola receptiva que diversifica opções de desenvolvimento dos estudantes pelo esporte, pela cultura e pela arte ainda parece ser o caminho. Não sei se é possível “preparar o professor para enfrentar a violência” como se ele fosse parte do aparato repressivo; o que parece necessário é apoiar o professor e a escola para ampliar as condições de minorar a violência.

As novas tecnologias da informação trouxeram um sem número de desafios para os professores em formação e os já formados. Hoje convivemos com diferentes mídias que, de uma maneira ou de outra, atingem em cheio os nossos modos de nos comunicarmos em sociedade. Uma realidade inevitável, mas que tem encontrado senões e resistências pela escola e/ou pelos professores. O que pode ser feito para que o casamento escola-mídia seja mais suave, menos postiço e mais consequente?

As tecnologias da informação são um fenômeno impactante para uma cultura escolar estabelecida sobre a tradição da oralidade do professor e

da transmissão do conhecimento. Interpelam a escola e o papel tradicional do professor que já não tem o monopólio dessa transmissão. Entretanto, tudo é muito novo e adentra as culturas escolares com uma rapidez que agride os tempos necessários à mudança. Mas é preciso compreender que as mídias fazem circular a informação; entretanto, a escola tem um compromisso com o conhecimento, ou seja com as estruturas cognitivas e culturais dos alunos para processarem as informações. Essa condição está exigindo novos papéis para o professor e para a organização dos tempos e espaços das escolas. Somos todos aprendentes nesse novo cenário e não podemos nos deslumbrar, depositando nas tecnologias as expectativas de formação, nem podemos nos alienar de um contexto que não tem retorno. Muitas das resistências acontecem por insegurança frente ao novo. Por isso, é preciso um investimento na formação dos docentes para esse cenário, sem descuidar da valorização da mediação humana, base de toda a educação.

REFLEXÕES SOBRE AVALIAÇÃO: O ENADE PARA OS CURSOS DE PUBLICIDADE E PROPAGANDA

Reflections on evaluation: Enade for Advertising courses

Gabrielle Staniszewski¹

Recebido em: 24 jan 2017

Aceito em: 29 ago 2017

RESUMO

Um bom resultado no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) tem sido motivo de orgulho e status conferido às Instituições de Ensino Superior atualmente. Afinal, a avaliação atribui a seus cursos uma espécie de “selo de qualidade”. Voltando o olhar para o curso de Publicidade e Propaganda, este artigo tem por objetivo compreender as provas do Enade em relação à percepção dos estudantes sobre ela. Para este fim, realiza um breve apanhado acerca da relação entre formação e avaliação, apoiado em especial no pesquisador José Dias Sobrinho, passando pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes) e o Enade, realizando uma análise documental das provas e relatórios 2012 do referido curso. A título de complementar a pesquisa, optou-se por observar também a prova mais recente, de 2015. Os resultados são observados sob uma perspectiva Pragmática da Comunicação, e demonstram que a prova de 2012 é bastante tecnicista com relação à prática esperada dos futuros profissionais da área, e a principal dificuldade dos alunos em realizarem o exame foi a falta de motivação, mostrando como ainda há pouca integração entre a avaliação e o cotidiano acadêmico. A prova de 2015, no entanto, apresenta uma melhor adequação às transformações ocorridas no mundo da publicidade, aparentando que o esforço em acompanhar não se encontra apenas nas salas de aula, mas no repensar os conteúdos relevantes para que o aluno atue em sociedade não apenas como profissional, mas como cidadão.

1 Professora Colaboradora do Departamento de Comunicação Social da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Mestre em Comunicação. E-mail: comunicacao.gabrielle@gmail.com

Palavras-chave: Avaliação. Enade. Ensino de Publicidade e Propaganda.

ABSTRACT

A good result in the National Student Performance Exam (Enade) has been a source of pride and status given to Universities today in Brazil. After all, the evaluation attributes to courses a kind of “seal of quality”. Looking at the Advertising course, this article aims to understand the evidence of the Enade in relation to the students’ perception of it. To this purpose, it makes a brief presentation about the relationship between training and evaluation, supported in particular by Professor José Dias Sobrinho, also mentioning the National System of Evaluation of Higher Education (Sinaes) and Enade, conducting a documentary analysis of the tests and reports 2012 Course. As a complement to the research, it was also chosen to observe the most recent test of 2015. The results are observed from a Pragmatic perspective of Communication, and demonstrate that the 2012 test is quite technical in relation to the expected practice of future professionals of the area, and the main difficulty for the students to take the exam was the lack of motivation, showing how there is still little integration between the evaluation and academic routine. However, the test of 2015 brings about a better adaptation to the transformations that have occurred in the advertising world, showing that the effort to accompany them is not only found in the classrooms, but in the rethinking of the relevant contents so that the student acts in society not only as a professional but as a citizen.

Keywords: Evaluation. Enade. Teaching of Advertising.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma compilação de resultados de uma pesquisa realizada no ano de 2016 acerca da relação entre a Prova do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Enade² – 2012³ para os

2 Informações sobre o Exame podem ser obtidas em: <<http://portal.inep.gov.br/enade>>.

3 Da avaliação mais recente, realizada em novembro de 2015, temos acesso apenas às provas até o momento da publicação deste trabalho.

curso de Publicidade e Propaganda e o item “Percepção dos Estudantes Sobre a Prova”, disponível nos relatórios de curso produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), responsável pelo Exame. Adotou-se como critério a utilização apenas dos relatórios das duas únicas Instituições de Ensino Superior (IES) paranaenses a atingir a nota máxima (5) no referido teste, a saber: Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), de Guarapuava, e Centro Universitário de União da Vitória (UNIUV), da cidade de União da Vitória. Resultados parciais de pesquisa foram apresentados em congressos de comunicação ao longo de 2016 (STANISZEWSKI, 2016a; 2016b) e constam sintetizados neste trabalho.

Para tanto, partimos da análise documental (MOREIRA, 2014) dos relatórios e provas de Publicidade e Propaganda do Enade 2012 e a observação do teste mais recente até o momento, realizado em 2015. A interpretação dos dados produzidos é realizada a partir de uma perspectiva Pragmática da Comunicação, para a qual interessa compreender a relação da linguagem em uso.

Iniciaremos dissertando brevemente acerca do papel formativo de qualquer avaliação, passando pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes) e Enade, retomando materiais e métodos e dividindo nossa análise da seguinte forma: a) a percepção dos alunos com relação à prova de 2012; b) questões objetivas e dissertativas de 2012; e c) comentário geral do teste de 2015.

AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO NAS UNIVERSIDADES

Considerando educação e sociedade como uma devendo refletir sobre e retroalimentar a outra, vimos nos perguntando há algum tempo o que teria a contribuir com essa relação uma formação historicamente ligada e direcionada ao mercado, como Publicidade e Propaganda. Então percebemos o primeiro equívoco: considerar o mercado como algo destacado da sociedade, senão oposto a ela. Se o consumo e a mídia organizam e dão sentido ao comportamento social, a publicidade ilustra este comportamento, ao passo que molda e reflete a sociedade ao mesmo tempo.

No entanto, esta não é uma preocupação exclusiva de nossa área de atuação.

Talvez a contradição de mais larga abrangência e mais constante presença no dia-a-dia das Universidades contemporâneas seja a polarização da “formação geral e humanista *versus* formação profissional”. [...] Trata-se de uma cisão que traz os seus riscos às Universidades. A ligação umbilical com a comunidade pode custar às Universidades a perda de suas características próprias, notadamente a sua autonomia didático-científica. É que, neste caso, o termo “comunidade” em grande parte está limitado ao setor produtivo, ou seja, aos interesses econômicos das empresas (DIAS SOBRINHO, 2008b, p. 21).

A afirmação que defendemos, respaldados por esse autor, é a de que a capacitação profissional é sim fundamental, justamente por compor parte de nossa vida em sociedade, mas que o papel da formação – e consequentemente da avaliação – na universidade vai além dela, assim como é constituída das estruturas materiais e sistemas pedagógicos que a compõem, mas não pode limitar-se a elas.

Esta preocupação não é recente. Já Paulo Freire (2014, p. 19) ressaltava que:

[...] nos achamos, no nível do mundo e não apenas do Brasil, de tal maneira submetidos ao comando da malvadez da ética do mercado, que me parece ser pouco tudo o que façamos na defesa e na prática da ética universal do ser humano.

Voltando a Dias Sobrinho e sua reflexão sobre a Educação Superior, temos a máxima de que não há como as Universidades deixarem de se dedicar à formação profissional, mas a essência de sua natureza é social - pela e para a sociedade. Porém, se talvez essa relação ainda não esteja clara para nós, educadores/as e publicitários/as, tampouco está para os atores sociais que desconhecem os objetivos do nosso ofício.

A universidade, por atribuição formal a ela conferida pela sociedade, produz conhecimento e formação humana, num mesmo processo contínuo e inseparável. Ela forma cidadãos para intervirem crítica e produtivamente na sociedade. Esse é um processo inacabável e nem sempre controlável, pois concerne à vida dos indivíduos e das sociedades, em permanente construção e transformação (DIAS SOBRINHO, 2008a, p. 55)

Ainda que essa função social das universidades já esteja mais clara, há um empecilho ao tratarmos de avaliação em nosso país, pois ela

quase sempre remete a testes e resultados numéricos e/ou conceituais, que pouco refletem o aprendizado dos/as estudantes no tocante à produção de sentidos experienciada por eles na jornada acadêmica. Por outro lado, acreditamos na assertiva do autor ao pontuar que a avaliação é também uma prática social, cujo sentido deve ser sempre pedagógico. Mesmo sendo fundamental considerar estatísticas e aspectos científicos decorrentes dos processos de avaliação, especialmente os de larga escala, a função essencial da avaliação ainda é a formação do aluno cidadão, pois é parte constituinte do processo de ensino.

A avaliação educativa deve ser uma produção de sentidos sobre o cumprimento, pelos sistemas e pelas instituições, das finalidades de formação dos cidadãos, aprofundamento dos valores democráticos da vida social, e elevação material e espiritual da sociedade. Avaliação é produção de sentidos, prática social, portanto, intersubjetiva, relacional, aberta, polissêmica e carregada de valores, que põe em questão os significados dos fenômenos (DIAS SOBRINHO, 2008c, p. 193).

Para nossa área de interesse cabe destacar quando Dias Sobrinho aponta a avaliação como um processo dinâmico de comunicação, no qual é fundamental a participação tanto de avaliadores quando de avaliados.⁴ Além da característica fluida e comunicativa da avaliação, o professor também destaca que ela “deve ser um patrimônio público a ser apropriado e exercido como instrumento de consolidação da educação como bem público” (DIAS SOBRINHO, 2008c, p. 194). A respeito disso, percebemos que Dias Sobrinho está em consonância com as ideias norteadoras da Unesco, como podemos observar em material lançado em 2016 no qual ela propõe repensarmos a educação.

De acordo com a organização, os quatro pilares tradicionais da educação – aprender a conhecer, a fazer, a ser e a viver juntos – continuam sendo relevantes, porém vêm sendo ameaçados pelo ressurgimento de políticas identitárias, e reconfiguradas pela complexidade e contradição que trazem as atuais mudanças no mundo. Já havíamos encontrado em Morin (2013, p. 19) essa discussão, o qual aponta que “quanto mais multidimensionais se tornam os problemas, maior a incapacidade para pensá-los em sua multidimensionalidade”. A partir de preocupações

4 Retomaremos esta questão ao tratarmos, nos próximos itens, da significativa participação dos alunos no conjunto de ferramentas proposto pelo Sinaes, especialmente por meio do Enade.

como estas, a Unesco elenca quatro tópicos centrais de rediscussão de uma perspectiva educativa e de aprendizagem.

O primeiro item a ser revisto está relacionado a uma inquietação tida como central: o desenvolvimento sustentável. E, com esta expressão, para além de questões ambientais e “ecologicamente corretas”, como vemos estampados em selos de “companhias verdes”, a educação volta seu olhar para questões mais amplas, como o fato de que a redução da pobreza pode até estar acontecendo devido ao crescimento econômico mundial, “mas a vulnerabilidade, a desigualdade, a exclusão e a violência aumentaram dentro das sociedades e entre diferentes sociedades em todo o mundo” (UNESCO, 2016, s/p.). Prova disso encontra-se nas relações de gênero e da ainda permanente discriminação contra as mulheres que, embora venham se empoderando progressivamente ao longo do tempo, continuam recebendo salários mais baixos que o dos homens e sofrendo violências as mais diversas (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016).

O segundo ponto apresentado à discussão pelo material da Unesco é a necessidade de reafirmarmos uma abordagem humanista à educação, no sentido de combatermos a violência, a intolerância, a discriminação e a exclusão, observando “as múltiplas dimensões da existência humana” (UNESCO, 2016, s/p.).

Em seguida, o terceiro aspecto está relacionado às tensões entre local x global em um mundo complexo, e também ao cada vez maior distanciamento entre a educação e o mundo do trabalho, pois este se transforma muito mais rapidamente do que aquela (situação há muito discutida no Ensino Superior e pouco resolvida). Por outro lado, há que se resgatar as fortes relações existentes entre a educação e o desenvolvimento local e, segundo a entidade, reconciliar demandas e possíveis contribuições de forma mais articulada entre os três reguladores do comportamento social, que são listados como sociedade, Estado e mercado.

Por fim, há um quarto item, mais apontado como uma proposta – e que estamos relacionando ao trabalho do pesquisador brasileiro referência na área da Avaliação em Educação –, que seria uma recontextualização da educação e do conhecimento como bens comuns mundiais, o que implicaria em expandir o direito à educação para além dos níveis básicos. De acordo com os autores do material, considerar educação e conhecimento como bens comuns “implica que a criação de

conhecimento, sua aquisição, sua validação e sua utilização são comuns a todas as pessoas, como parte de *um esforço coletivo da sociedade*” (UNESCO, 2016, s/p., ênfase no original).

Trazendo estas propostas para o âmbito da universidade, podemos recorrer a outras questões discutidas por Dias Sobrinho (2008b). De acordo com o autor, não é possível pensar a universidade a partir de um produto estabelecido - é preciso observar os movimentos relacionais e dispositivos de ação. Ainda completa, ao dizer que a função pedagógica tem sentido social e público que, segundo ele, “é também afirmar que ela se movimenta nas contradições, divergências e disputas do cotidiano dessa comunidade comunicativa” (DIAS SOBRINHO, 2008b, p. 19).

Ainda em sua proposta, existe a perspectiva de que é imperativo – e irrecusável – à Universidade contribuir para o desenvolvimento e qualidade de vida do conjunto social. Essa contribuição se dá de modo particular, e é por este motivo que o pesquisador propõe o que chama de Pedagogia da Integração:

[...] cada vez mais se impõe na sociedade contemporânea, inclusive no setor empresarial, a necessidade de que os conhecimentos especializados sejam inseridos em áreas mais amplas do saber, que ao rigor científico se some à crítica, a desconfiança das formas e conteúdos cristalizados, a aceitação do contraditório, a compreensão da diversidade, a apreensão dos significados das grandes tendências, a inserção nos grandes temas do mundo contemporâneo, a interdisciplinaridade (DIAS SOBRINHO, 2008b, p. 27).

A premissa está em que os elementos que estão nas “entrelinhas” da educação, se assim podemos chamar, são mais decisivos na vida dos estudantes que o currículo explícito. “Essa função, que também é psicológica e social, não pode ser domesticada por nenhum instrumento de mensuração”, e completa, ao postular que a ciência é um processo dinâmico, parcial e temporário. “Além disso, sempre deixa resíduos e questões, que são quase sempre mais importantes para a vida humana e para o futuro da própria ciência do que os produtos ou resultados obtidos em dado momento” (DIAS SOBRINHO, 2008a, p. 60), isso porque o objetivo maior da educação é a formação cidadã.

Da mesma forma, a avaliação da educação também está impregnada destes valores inerentes à função de qualquer universidade, pois “se educar é formar para a vida social, essa deve ser a matéria principal

da avaliação” (DIAS SOBRINHO, 2008c, p. 196). O autor lembra também que a avaliação é reflexão, portanto não conclui, não encerra algo. É produção de sentidos, de compreensão e transformação de uma realidade dada (mais que apenas de explicação) e isso implica compreendermos que a avaliação é, portanto, um processo de comunicação, e não de medição, como tratado acima. “As avaliações que se reduzem a testes objetivos ou a instrumentos semelhantes de paradigma exclusivamente objetivista, negam a subjetividade, afastando as reflexões e questionamentos partilhados dos avaliadores” (DIAS SOBRINHO, 2008c, p. 200).

É ainda muito frequente tomar a avaliação por notas, exames, testes, controles, verificações, balanços. Entretanto, essas verificações, constatações e medidas são praticadas há alguns séculos e, ainda que cumpram bem alguns objetivos, não são suficientes para a compreensão de uma realidade tão complexa como a educação e, se exclusivos, tampouco são instrumentos capazes de levar a grandes transformações pedagógicas (DIAS SOBRINHO, 2008c, p. 202).

A crítica do autor é a de que estes testes, isoladamente, não fomentam a produção de sentidos e reflexão acerca do todo da educação a que a avaliação deveria referir-se. Tratemos agora mais diretamente sobre as formas de avaliação que nos interessam no atual momento da Educação Superior brasileira.

SINAES

O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes) parte dos princípios de integração e de participação, e sua proposta se diferencia das utilizadas anteriormente como modelos avaliativos no Ensino Superior no Brasil por três pontos que tratam de se levar em consideração a diversidade de instituições existentes no país, a necessidade de se respeitarem as identidades de cada instituição e também uma “análise global e integrada da avaliação, construída por dois momentos distintos, próprios de uma avaliação educativa: aquele que busca conhecer a realidade e aquele que busca interpretá-la, buscando sentido” (CARDOSO, 2014, p. 267).

Constitui-se de três componentes principais: avaliação das instituições, dos cursos e desempenho dos estudantes.

O Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos. Ele possui uma série de instrumentos complementares: autoavaliação, avaliação externa, Enade, Avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (censo e cadastro).⁵

Embora originalmente a intenção do Sistema seja de uma avaliação integrada, como pode ser observado em suas definições, autoras como Cardoso (2014) criticam o fato de que a avaliação realizada pelo aluno por meio do Enade acaba por representar a maior parte da definição de indicadores como o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e do Índice Geral de Cursos (IGC) e, devido a estes moldes, a comparação com o antigo “Provão”,⁶ exatamente por não ser articulado com outras formas de avaliação e acabar se tornando mais um modo de disseminação da reputação da instituição do que de efetivamente assegurar a sua qualidade.

De acordo com Cardoso (2014, p. 271), “é evidente que, da mesma forma que o ENC [Exame Nacional de Cursos], o ENADE não pode ser determinante para aferir uma qualidade de um curso, sendo apenas um indício”. Ainda que levando em consideração outros aspectos, como a avaliação docente, infraestrutura e outros, a autora ressalta que o cálculo realizado acaba por colocar nas mãos do alunado cerca de 70% do valor do CPC. Lacerda, Ferri e Duarte (2016) também apontam o demasiado peso que se dá ao Enade na avaliação do SINAES e a falta de articulação aos objetivos iniciais do Sistema desta com as outras ferramentas. Esta falta de articulação é apontada em discussão também por Verhine (2015), para quem no contexto do Sinaes a integração entre os processos de avaliação e regulação é imprescindível, visto que os resultados das avaliações devem servir de base às decisões que envolvem o reconhecimento dos cursos superiores.

Obviamente, as críticas estão direcionadas ao Sistema em si, mas é importante considerar que a avaliação deve sempre ser realizada como um todo e em particular em cada curso/instituição de modo a levar em

5 Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>>. Focaremos apenas aquilo que diz respeito ao Enade neste trabalho.

6 Exame Nacional de Cursos, criticado até mesmo pelo próprio documento de Diretrizes que propõe o Sinaes.

conta outros aspectos, que não apenas escores em testes específicos. Aliás, essa é uma das críticas mais apontadas em avaliações em larga escala, como podemos observar a partir de Poli (2011) e também de Lacerda, Ferri e Duarte (2016, p. 983), que pontuam que “é mais comum observarmos a apresentação de estatísticas como produto final de uma avaliação com vistas à tomada de decisão que como ponto de partida”. Os autores ainda ressaltam que índices como os do Enade, quando considerados equivalentes a um produto final, acabam por reduzir toda a educação à mera produção material humana.

ENADE

O Enade é, portanto, como já ressaltamos, parte do Sinaes, sendo realizado trienalmente e, segundo a entidade responsável pela sua formulação e aplicação, o Inep, tem como objetivo “aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, e as habilidades e competências em sua formação”.⁷

De acordo com informações contidas em seus relatórios, busca contribuir de forma efetiva para o “desenvolvimento de uma avaliação e de uma gestão institucional preocupadas com a formação de profissionais competentes tecnicamente e, ao mesmo tempo, éticos, críticos, responsáveis socialmente e participantes das mudanças necessárias à sociedade” (INEP, 2013b, p. 22), devendo servir a prova de Publicidade e Propaganda, por exemplo, junto com as demais informações obtidas dos alunos e elencadas nos relatórios, como fomento ao ensino do curso.

Porém, mesmo sem esquecer que o Enade é apenas uma das ferramentas do Sinaes, notamos em trabalhos anteriores já mencionados que os relatórios de curso pouco contribuem para ações efetivas de transformação do ensino nos cursos avaliados. Então voltamos a refletir que o processo de avaliação

Não se trata [ou não deveria], como na “qualidade total” das empresas, de medir (aí é mais mensuração que avaliação) os níveis de satisfação do consumidor ou os indicadores de eficiência e eficácia dos processos e dos indivíduos em função do lucro. Não se trata de fundar o conceito

7 Esta e outras informações estão disponíveis no site do Instituto, em: <<http://portal.inep.gov.br/enade>>.

de qualidade sobre a equação do produto – consumidor. A qualidade educacional ultrapassa as camadas técnicas e científicas atingindo os mais profundos e diferenciados sentidos filosóficos, sociais e políticos (DIAS SOBRINHO, 2008b, p. 34).

Não deveria também, de acordo com Ristoff (2008) estar atrelado a mecanismos de punição ou premiação. Embora a “recompensa” não seja clara aos formandos que estão prestes a deixar suas universidades, o teste tem se tornado obrigatório, vinculado à colação de grau.

O mesmo autor aponta os riscos e incoerências de métodos de avaliação que se prendem ao quantitativismo, utilitarismo e imediatismo, retornando à questão já apontada de que estes resultados têm características empresariais, ao passo que as instituições acadêmicas devem estar voltadas ao futuro, à formação, mesmo sem se desconsiderar parte do presente. Segundo Ristoff, a principal meta da universidade é a superação do existente, justamente considerando que o que há é um conjunto de elementos diversos, ou basicamente complexidade, conforme apontamos acima. “Daí que ela não pode ser apenas explicada por tabelas, por cifras e percentuais. Ela precisa de um esforço interpretativo capaz de dar significado à infinidade de dados que qualquer instituição é capaz de produzir rapidamente por meio de seus sistemas de informação” (RISTOFF, 2008, p. 50).

Porém, com relação ao Enade, já observamos que esse esforço interpretativo careceria de maior respaldo, ou seja, dados e tabelas mais significativos do que nos são fornecidos com os relatórios de curso. Percebemos também a necessidade de conhecer as particularidades de cada instituição, e continuarmos defendendo que qualquer avaliação deve ser significativa e, portanto, contextualizada e educativa. É assim posta a questão da avaliação como afirmação dos valores educativos da instituição, como destacado no trecho abaixo:

Minha intenção ao tratar da afirmação de valores é mostrar que há na avaliação uma função educativa que, em muito, sobrepuja no mérito a dualidade do crime e do castigo. É esta função educativa que nos conduzirá ao processo de instalação da cultura da avaliação – um processo que é penoso e lento porque se inscreve não no vazio, ou numa página em branco, mas em uma história existente, em uma realidade, em um texto cultural que o antecede e o qual pretendemos reescrever (RISTOFF, 2008, p. 47).

Percebemos, até agora, que há muitas propostas de reflexão acerca da avaliação no Ensino Superior, mas ainda poucas formas de ação. O que temos em demasia são questões sem respostas, como as já apontadas por Dias Sobrinho (2008a, p. 55), com relação ao olhar focado em pequenos aspectos e testes: “Reduzir a qualidade de uma instituição, de relações tão complexas e intensas como é o caso das universidades, a seus ‘produtos’ mais evidentes, é isso avaliação?”, ou então à própria função de ferramentas, como a que colocamos sob o olhar desta investigação, e que deixam dúvidas como: “Para que e a quem serve um mecanismo como esse, que mede, quantifica, compara, classifica e hierarquiza?” De acordo com o pesquisador, é preciso debater questões como estas e, principalmente, discordar de indicadores tidos como únicos e mensuráveis de eficiência e produtividade da educação.

Neste sentido, Feldmann e Souza (2016, p. 1021) retomam a questão de que o Enade acaba por se tornar um selo de qualidade, ou um indicador de status da Instituição avaliada: “Compreende-se que não importa necessariamente o desempenho do aluno para saber se o mesmo está tendo uma boa formação acadêmica, e sim o resultado final do curso da IES, que será adicionado a gráficos junto às demais IES para uma posterior comparação”.

Como a avaliação dá relevância ao ENADE, corre-se o risco de premiar concluintes de trajetórias acadêmicas medianas, sofríveis, em detrimento daqueles que se envolveram além do ensino, em projetos de pesquisa e extensão, em ações solidárias que requisitariam profissionais da sua área de atuação. O ENADE não contempla isso. Tem um caráter de “prova real”. Na lógica de mercado, o ENADE se assemelha a uma auditoria (FELDMANN; SOUZA, 2016, p. 1021).

Os autores preocupam-se com o caráter estatístico de instrumentos como o Enade, atuando contrariamente à proposta mais ampla de avaliação educativa reflexiva e produtora de sentidos citada acima por Dias Sobrinho (2008). De acordo com seus pontos de vista, a estatística apresenta um “efeito de verdade”, que está muito distante de implementações de práticas efetivas de transformação da realidade acadêmica. Apontam também que o fato de o resultado no Enade ser visto como uma espécie de ranking apenas leva à competição entre IES.

Em contraponto aos valores que devem ser reforçados no momento da avaliação, na perspectiva de Dias Sobrinho, Feldmann e Souza (2016,

p. 1023) utilizam das lentes foucaultianas para afirmar que “O ENADE, nesta perspectiva, seria um dispositivo de poder, uma tecnologia de Governo. A Governamentalidade conduz a formação acadêmica”, e novamente surge a comparação com o antigo “Provão”, como vimos com Cardoso (2014).

Com base em toda esta crítica e possibilidades de se pensar a avaliação, voltamos nosso olhar para o que realmente nos interessa neste trabalho, que é o Enade 2012 para os cursos paranaenses de melhor desempenho na área de Publicidade e Propaganda.

MATERIAIS E MÉTODOS

O desenvolvimento metodológico de nossas pesquisas tem buscado seguir a indicação de Braga (2011, p. 2), de utilizarmos a própria pesquisa como “campo de prática, de formação de experiência sobre modos de encaminhar a pesquisa e para aprender com seus desafios”. É partindo desta premissa que escolhemos trabalhar com uma ferramenta de avaliação de nossa área de atuação, servindo como auxílio à reflexão sobre nossa prática enquanto educadores/as de Publicidade e Propaganda.

Estando nosso objetivo voltado à compreensão de aspectos acerca do desempenho dos estudantes no Exame, utilizamos do método da análise documental (MOREIRA, 2014) ao nos debruçarmos sobre provas e relatórios do Enade 2012, desenvolvidos pelo Inep, utilizando o critério de nota máxima obtida no estado do Paraná para o curso de Publicidade e Propaganda para escolha das IES/relatórios⁸, tendo assim os relatórios dos cursos da Unicentro e Uniuv.

A interpretação dos dados produzidos (RAJAGOPALAN, 2014) com este recorte é realizada na sequência, subdivididos em:

- a) Percepção dos estudantes sobre a prova;
- b) Prova de 2012: questões objetivas e dissertativas;
- c) Prova de 2015: comentários gerais.

8 Neste trabalho, o item observado nos relatórios é apenas a “Percepção do Estudante sobre a Prova”. Análises dos demais itens podem ser encontradas em artigo anterior (STANISZEWSKI, 2016c).

O olhar se dá a partir de uma Pragmática da Comunicação⁹, para a qual interessa compreender a relação da linguagem em uso. Apoiados nesta perspectiva, que nos traz as lentes pelas quais nos debruçamos sobre nossos materiais de análise e considera que o estudo deve ser realizado junto com nossas crenças, repertório e pressupostos, buscaremos possíveis sentidos para as questões e respostas dos estudantes.

OBSERVAÇÕES SOBRE A PROVA 2012

Percepção dos estudantes sobre a prova

Dias Sobrinho (2008) reafirma a importância de avaliadores e avaliados em qualquer processo de avaliação, mas nesse caso, o que realmente os alunos estão dizendo sobre a avaliação?

A percepção dos estudantes sobre a prova é resultado do item 4, sob mesmo título, do Relatório de Curso, e fora respondido pelos alunos como complementar à avaliação. As questões de 2012 estavam relacionadas ao grau de dificuldade da prova nos conteúdos de Formação Geral e do Componente Específico, à extensão da prova em relação ao tempo total, clareza e objetividade dos enunciados, suficiência das instruções para resolução das questões, dificuldades ao responder a prova, conteúdos e tempo gasto para conclusão da prova.

Os estudantes das duas IES consideraram o nível de dificuldade da prova como médio, tanto nos componentes de Formação Geral como Específicos, e relataram que a maioria dos enunciados das questões na parte de Formação Geral estavam claros e objetivos. Por outro lado, houve divergência com relação à clareza e objetividade das questões no que tange ao Componente Específico: enquanto os alunos da Unicentro consideraram que a maioria dos enunciados eram claros, na UniuV a maior parte dos alunos acreditou que poucos eram objetivos.

Com relação à extensão da prova, enquanto 100% dos alunos do Centro Universitário consideraram adequada em relação ao tempo total,

9 A título de curiosidade, Manhães (2014) classifica a Pragmática austriana como a “Análise do Discurso Inglesa”, visto que possui semelhanças, como tratar da linguagem e levar em consideração o contexto; porém, nosso autor base, Oliveira (2002; 2005; 2012), discorda dessa comparação.

na Estadual as opiniões ficaram divididas igualmente em adequada, longa ou muito longa (30,8% cada).

Considerando apenas as questões objetivas da prova, em ambas as IES os alunos relataram que estudaram e aprenderam muitos dos conteúdos exigidos, e levaram entre duas e três horas para resolução da mesma. Esta resposta está em consonância com a citada acima de que no geral a prova se adéqua ao tempo, pois mesmo os alunos que a consideraram extensa conseguiram responder dentro do prazo (nenhum/a estudante assinalou que não conseguiu terminar).

A resposta que mais chama a atenção nesta pesquisa, que vem buscando compreender, além de aspectos relativos à avaliação do Ensino Superior em si, e mais especificamente em Publicidade e Propaganda, quais são os aspectos sociais do Ensino em nosso curso, é certamente à questão que aparece assim formulada: “Você se deparou com alguma dificuldade ao responder à prova? Qual?”. As alternativas estavam divididas em 5: nenhum aluno respondeu que o espaço para responder às questões fora insuficiente, cerca de 20% dos estudantes afirmaram não possuir qualquer tipo de dificuldade para responder à prova e apenas 7,7% dos graduandos da Unicentro desconheciam o conteúdo (esta alternativa não foi indicada no caso dos alunos da Uniuiv). Na somatória das duas IES, os itens mais indicados foram a forma diferente de abordagem do conteúdo (60% Uniuiv e 30,8% Unicentro) e a falta de motivação para fazer a prova (20% e 46,2%, respectivamente).

Considerando uma perspectiva Pragmática, que observa não apenas os atos linguísticos escolhidos pelos alunos para representar suas dificuldades nesta questão, mas também o contexto no qual estão inseridos, podemos inferir que estes dois atos de fala: “dificuldade com a forma diferente de abordagem do conteúdo” e “falta de motivação¹⁰ para fazer a prova” se relacionam com uma questão mais ampla do Ensino Brasileiro, e não apenas o Superior, que trata de uma educação tecnicista e baseada em decorar conteúdo para as provas e as mesmas

10 É preciso levar em consideração que em 2012 o exame não se configurava como componente curricular obrigatório para todas as IES. Atualmente, a colação de grau em IES do ensino público está condicionada à participação no Enade, e esta participação e desempenho influenciam na seleção para pós-graduação.

vistas como a única forma de avaliação possível, fundamentadas em resultados quantitativos e que desconsideram todo o restante que envolve a relação ensino-aprendizagem.

Embora haja, especialmente no Ensino Superior, a iniciativa de desconstruir essa premissa (em nossa área por exemplo grande parte das avaliações são feitas através de trabalhos práticos em equipe, simulando a estrutura de uma agência de Comunicação), considerando as especificidades da graduação em Publicidade e Propaganda, especialmente por razões históricas, trata-se de um curso que nasceu da demanda do mercado, e cuja biografia cabe resgatar neste trabalho, mas podemos apontar ainda que os alunos têm dificuldades em compreender a importância de aspectos teóricos que embasam a profissão ao se concentrarem nas práticas que envolvem a profissão (STANISZEWSKI, 2015) e que constituem rotinas produtivas que dificilmente conseguem ser adaptadas em questões objetivas sem mudanças significativas em sua linguagem.

Outra inferência a ser realizada a partir da falta de motivação como elemento chave neste ponto pode dizer respeito à falta de feedback aos alunos. Visto que são graduandos do último ano do curso, estes alunos não serão diretamente beneficiados com os resultados obtidos no Exame, mas deixarão de “herança” a seus calouros e turmas subsequentes. Assim, não parece evidente qual retorno/recompensa o aluno terá ao se esforçar e obter um bom resultado na prova.

A PROVA 2012: QUESTÕES OBJETIVAS

Com relação à parte de Formação Geral, como o próprio nome já traz, as questões trabalham essencialmente com atualidades e interpretação de texto, contemplando temas como meio ambiente, tecnologias, crise econômica, direitos humanos e cidadania. Porém, percebe-se uma atenção voltada ao conhecimento de mundo e não tanto conhecimento acumulado de conteúdo escolar.

Já nos pontos da parte Específica, destaca-se a quantidade de questões relacionadas às Teorias da Comunicação (5 questões¹¹ agrupadas no

11 As provas são divididas em Formação Geral, constituída de 8 questões objetivas e 2 dissertativas; e Componente Específico, com 27 questões objetivas e 3 dissertativas.

início do Componente), contrariando o mito de que Publicidade e Propaganda é um curso apenas prático. As questões solicitam que o aluno “atualize” antigas teorias aplicando-as à internet, por exemplo (aliás, fica visível que a internet é temática importante do contexto do momento, devido à sua presença em grande número de questões).

Alguns outros pontos podem ser sinalizados por características peculiares, como a Questão 14, que trata da atuação do comunicador social no ciberespaço. Ainda no momento de finalização desta pesquisa, em 2017, não temos exatamente essa resposta. Prova disso é que vagas para analistas de mídias sociais são direcionadas às mais diversas funções e formações.

Em várias questões, ao contrário, são exigidos conteúdos bastante elementares, como por exemplo definição de *briefing* ou a respeito da função da Publicidade, que poderia ser trazida a fim de incitar uma reflexão acerca da atuação do profissional na sociedade, mas apresenta apenas conteúdo superficial, assim como os manuais técnicos do curso. Há, aliás, uma sequência de questões que versam cada uma sobre uma função específica e tradicional de atuação da publicidade: atendimento, planejamento, redação, criação, mídia, etc., tal como constam os materiais e livros da década de 80. Por outro lado, peças publicitárias propriamente ditas são quase inexistentes no exame, a primeira em que aparece um anúncio já é a 25ª Questão e a peça parece ser fictícia, pois não possui assinatura de marca.

Outro detalhe que pode ser identificado é que muitas questões não levam à reflexão, mas jogam com respostas aleatórias para servirem como “pegadinhas” aos futuros publicitários, mesmo tratando de assuntos sérios e de extrema relevância, como a propaganda política (Questão 24). Quando a reflexão é proposta, ainda que timidamente, se dá sempre no contexto mais amplo, ou seja, nas questões relacionadas à comunicação social de uma forma geral.

Outros temas que acabam por aparecer são: merchandising, mas apenas para falar de compra por impulso no Ponto de Venda; outro exemplo de anúncio descontextualizado, mas o objetivo da questão visa mais à interpretação textual; uma única questão a falar de pesquisa trata de forma vaga sobre pesquisa eleitoral; outra utiliza a publicidade e o mercado apenas a título de ilustração, pois o conteúdo está mais para aulas de Geografia do Ensino Fundamental. Nada consta sobre a história da publicidade, pouco sobre a função da publicidade na sociedade.

Ao contrário da percepção de alguns alunos, como apresentamos anteriormente, a prova não nos parece tão extensa, exceto por haver, além das questões objetivas ainda 5 questões dissertativas¹², totalizando 35 questões. É possível que essa percepção esteja relacionada à menor quantidade de provas aplicadas em graduações com boa parte das ementas direcionadas à prática, como é o caso de Publicidade e Propaganda, e também porque o modelo de avaliações que herdamos desde o Ensino Fundamental e Médio seja o de poucas questões com um resumo dos aspectos principais de pequenas partes de conteúdo. Ao contrário, não é possível esperar que se possa apreender a complexidade de uma graduação em um exame tão breve.

Mas a quantidade não é o fato que nos alerta. Uma impressão crítica que resulta do olhar para este teste faz parecer que o Enade é mais uma forma de avaliar nivelando “por baixo”, descobrindo se os alunos conseguem identificar funções básicas do publicitário, as quais na realidade ele pouco vai usar desempenhando a profissão, que é muito mais complexa que um simples manual de instruções.

Obviamente o graduando nem sempre tem maturidade para compreender esta complexidade, mas considerando que o público do exame são formandos, espera-se que sejam capazes de refletir sobre ela. É preciso considerar também que esta análise se dá sob o olhar de professora/pesquisadora, e no Ensino de Publicidade e Propaganda temos visto que não é possível continuar ensinando dentro desses *boxes* pré-estabelecidos.

APONTAMENTOS SOBRE AS QUESTÕES DISCURSIVAS

Considerando que todos os elementos que envolvem a Educação Superior devem contribuir para que o aluno tenha condições de realizar a reflexão, resolvemos observar se e de que forma uma avaliação como o Enade assume esse papel. Assim, procuramos realizar também uma análise das questões discursivas do teste, pois, em tese, seria o espaço em que o aluno teria a possibilidade de apresentar suas próprias reflexões acerca da sua formação e da vida em sociedade, ao contrário de questões objetivas, em que as possibilidades estão dadas. Cada prova possui 5 questões dissertativas, sendo duas constituindo parte dos componentes de formação geral e três de formação específica.

12 Ver próximo item.

Na prova de 2012, encontramos as seguintes temáticas, nesta ordem:

- a) sistemas de transporte urbano sustentável;
- b) violência na atualidade, relacionada à tecnologia e com enfoque no ambiente escolar;
- c) tirinha da Mafalda (do cartunista argentino Quino), em que ela satiriza a informação que um colega lê no jornal, dizendo que a TV é um veículo de cultura e a personagem ironiza ao afirmar: “se eu fosse a cultura, saltava do veículo e iria a pé”;
- d) definição, contextualização e comparação entre a “Galáxia de Gutenberg”, de McLuhan e a “Galáxia da Internet”, proposta por Manuel Castells;
- e) democratização da comunicação no Brasil.

Após a identificação das temáticas propostas nas redações, os apontamentos e interpretações foram realizados sob uma perspectiva Pragmática da Linguagem, para a qual interessa compreender a relação entre a língua(gem) e seus usuários, observando elementos como o contexto e as forças que compõem os atos de fala (locucionária, ilocucionária e perlocucionária).

O primeiro aspecto que chama a atenção, a despeito da ordem em que as questões se apresentam, é a presença de McLuhan, fazendo um comparativo quase óbvio entre sua Galáxia de Gutenberg e a da Internet, discutida mais recentemente (mas nem tanto) por Castells. Trataremos mais dessa temática no próximo item, visto que a questão praticamente se repete na prova de 2015.

Ainda observando exigências das avaliações relacionadas à mídia, percebemos que a questão discursiva mais diretamente relacionada a esse tema é a que traz a tirinha da Mafalda. Porém, embora o aluno seja incitado a dissertar acerca de sua opinião sobre a temática, a crítica propriamente dita já está dada, construída pela própria personagem central.

Outra questão que seria de suma importância discutir é a da Democratização da Comunicação, mas nesse caso ocorre o oposto: não se fornecem elementos suficientes ao aluno. O próprio enunciado da questão traz um trecho sobre a organização da sociedade civil brasileira “na batalha por um novo marco regulatório das comunicações, que garanta a liberdade de expressão para todos e todas” (ENADE, 2012), mas que as ideias do texto “têm um caráter unicamente motivador”, e assim o estudante é simplesmente “lançado” à discussão. Não

pretendemos cair em contradição, mas a crítica da mídia, em especial da televisão, trazida com a tirinha da Mafalda é bastante geral, sendo amplamente discutida em toda a graduação em Comunicação. Por outro lado, uma regulação da Comunicação ainda é assunto nebuloso, sem muitas respostas. Talvez casos como o da vizinha Argentina pudessem ter sido citados, ou então possíveis riscos e benefícios relacionados aos impactos que uma regulação traria à população brasileira como um todo, para que o estudante pudesse se posicionar. Afirmamos isso porque nesta mesma época (2012), cursávamos o Mestrado em Comunicação, e começavam a surgir discussões sobre a regulação. Então talvez o graduando ou a graduanda ainda não tivesse elementos suficientes para dissertar acerca da situação, mas certamente seria capaz de opinar sobre o tema a partir de elementos de apoio.

Percebe-se, também, que as questões de formação geral são extremamente contextualizadas ao momento que se caracterizava como a atualidade do período de realização das provas, destacando ainda as problemáticas da sustentabilidade e violência. Por outro lado, vemos que as questões de formação específica até apresentam um esforço de contextualização maior, ao circundarem aspectos como reflexão sobre a mídia e democratização da comunicação, mas que acabam remetendo a um espaço mais restrito, que é o mercado, retomando a cisão mercado–sociedade apontada por autores como Dias Sobrinho. Poderíamos argumentar: “mas esta segunda parte não é exatamente de conhecimentos específicos à formação em Publicidade e Propaganda?”. A resposta é óbvia, pois é exatamente a isso que se propõe. Porém, assumimos novamente nosso papel de inconformados com o processo e questionamos se elas não poderiam unir a técnica a uma reflexão sobre os impactos da profissão na sociedade – sobre seus valores, como afirma Ristoff – e não apenas o inverso, ou seja, compreender de que forma o momento atual influi na técnica publicitária. Pode parecer algo sutil – e é, em termos de redação, mas fundamental se estamos buscando uma formação mais crítica para que os estudantes estejam com o mundo e não apenas no mundo (PERUZZO, 2003), e para que a avaliação em Comunicação cumpra sua função educativa.

A PROVA DE 2015: OBSERVAÇÕES GERAIS

Conforme citado no início deste trabalho, a prova de 2015 é levada em consideração para que não fiquemos cegos a uma possível “evolução”

do conteúdo exigido no exame, visto que embora ainda não tenhamos os resultados deste, o caderno de provas encontra-se disponível. E, por mais críticas que tenhamos realizado até esta parte da pesquisa, é nítida a mudança desta última prova com relação à de 2012.

A começar por conter questões mais direcionadas à reflexão, também na parte de formação geral, mas especialmente na parte do componente específico. Claro, ainda considerando que são de múltipla escolha, portanto a “reflexão” não deixa de ter uma alternativa correta a ser assinalada. Porém, o conteúdo abriu mão das obviedades e de um manual técnico da profissão e passou a exigir que o aluno pondere sobre sua prática. Em 2015 as temáticas extrapolam as funções básicas da publicidade e abordam comunicação integrada, cibercultura, posicionamento, atuação do profissional nas mídias digitais (e não a mera existência da internet), etc. Gráficos simples permanecem para serem interpretados, mas há também um infográfico, formato cada vez mais utilizado nas diversas vertentes da Comunicação.

Há também uma questão, de número 11, que apresenta certa polêmica: anunciar ou não um produto substituto da cola de sapateiro, com cheiro mais suave, mas sabendo que ainda suscetível aos riscos de uma utilização inadequada pela população, como droga e vício? Questões como esta trazem o aluno mais próximo à sua atuação real, não apenas como fazedor de anúncios publicitários, mas como comunicador responsável por aquilo que diz e dissemina. Aliás, podemos fazer uma relação com o conteúdo da Questão 33, sobre publicidade infantil. Ou com a 16, na qual é apresentado um mapa das mediações de Jesús Martín-Barbero para tratar do atual momento de transformação da publicidade, algo que temos dito há muito tempo em sala de aula, na academia, visto em alguns comerciais de televisão e que ainda não havia aparecido como conteúdo básico da graduação em Publicidade, se tomássemos como referência o Enade.

É possível notar também a diminuição do número de questões diretamente relacionadas às Teorias da Comunicação, mas, o mais válido destas, na perspectiva desta pesquisa, é o fato de não constarem mais no estilo “verbete”, em que as alternativas são definições objetivas e fechadas.

Já as questões discursivas, na prova mais recente versavam sobre:

- a) (des)igualdades de gênero, a partir da premiação do Nobel da Paz de 2014 a Malala Yousafzai;

- b) comportamentos preconceituosos e o pedido dos funkeiros pelo reconhecimento do funk como legítima manifestação artística e cultural da sociedade brasileira;
- c) intertextualidade e distanciamentos da frase “a rede é a mensagem”, do livro *A Galáxia da Internet* (de Manuel Castells) com a afirmativa de McLuhan de que “o meio é a mensagem”;
- d) em que medida as diferenças entre os mercados global e local podem influenciar a comunicação publicitária das marcas;
- e) aspectos éticos-legais a serem considerados no processo criativo, a partir de Projeto de Lei conhecido como “Lei do Photoshop”.

Fato que chama a atenção na comparação (inevitável) entre as duas provas é a presença, em ambas, do cruzamento entre as Galáxias de Gutenberg e da Internet. Sabemos que McLuhan é base importantíssima na formação de comunicadores, e que o turbilhão da internet é reflexão que ainda está em seu início e demanda novos questionamentos. Mas será que não há outras questões/autores(as) importantes a serem pontuados? Ou então outras possibilidades de reflexão acerca da temática das mídias? Não vamos nos ater a transcrever as questões na íntegra, mas uma observação superficial é capaz de notar que a base é a mesma da questão de 2012, reformulada na prova mais recente. O que incomoda a esta pesquisa, neste caso, também está centrado principalmente no fato de que a internet é uma nova mídia que precisa ser questionada, estudada, posta em dúvida, a fim de ser compreendida. É possivelmente uma nova forma de organização das relações sociais que nos aponta para novas formas imagináveis de construirmos o futuro da Comunicação – e quem sabe das formas em se viver em sociedade –, então por que continuamos a compará-la com questões anteriores? Não há reflexões mais profundas que possamos incitar em nossos/as alunos/as? Ou continuamos nós, educadores/as, avaliadores/as, a considerá-los/as como aquela audiência afetada por uma agulha hipodérmica, um amontoado de mentes e corações vazios? (JACKS; ESCOSTEGUY, 2005).

Já as questões do Componente geral de 2015 aparecem acompanhando as efervescências das questões de gênero e preconceito. São, portanto, questões sociais que estão em voga quando da formulação das provas e que acompanham o raciocínio da Unesco acima listado (ainda que, obviamente, este documento seja posterior à avaliação em estudo), mas deixaram a desejar na questão da reflexão sobre a prática publicitária

mais ampla, se comparadas às questões objetivas deste mesmo ano, e tornam a isolar publicidade (mercado) de comunicação (sociedade).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando partimos de uma perspectiva Pragmática de análise, levamos conosco nossos pressupostos, repertório, observamos os contextos em vários níveis. Portanto, é importante ponderar nossa atuação como docentes do curso de Publicidade e Propaganda, e levarmos em conta que, quando lançamos nosso olhar sobre um material de avaliação da nossa área, estamos na verdade não apenas elencando pontos positivos e negativos da ferramenta, mas refletindo acerca de nossa própria práxis (MACEDO, 2002). E, de acordo com a posição adotada a partir dela, reiteramos que, por mais que o Enade tenha por objetivo central a avaliação de resultados, na medida em que elenca quais são os conteúdos/aspectos centrais à formação de cada curso em específico, não pode abster-se de incitar também a reflexão. Vimos que há um esforço nesse sentido, especialmente na prova mais recente, de aos poucos se romperem estereótipos de que o componente de formação geral é o que se relaciona com a sociedade e a parte específica é direcionada à técnica da profissão de forma isolada. Há uma tendência de que o conteúdo aos poucos lembre ao aluno a função do Ensino Superior, que não deve propiciar uma formação apenas técnica, mas essencialmente crítica.

Embora haja conteúdos extremamente interessantes e válidos à formação de futuros/as profissionais de Publicidade e Propaganda, esperávamos que as questões dissertativas proporcionassem aos estudantes maior espaço para refletir e posicionar-se sobre o futuro da profissão e sua atuação em sociedade, e não apenas comparar a comunicação de hoje com a do passado e esperar que o social interfira na técnica. Percebemos que as questões dissertativas gerais problematizaram a vida em sociedade de forma mais efetiva que o componente específico. Já o conteúdo das questões objetivas foi atualizado e, ao contrário da prova de 2012, na qual ficou retido ao seu caráter específico, dentro de limites do que se considera publicitário, ou seja, basicamente sua relação com o mercado, em 2015 expandiram-se as fronteiras deste mercado. Porém, é preciso não esquecer jamais que ainda somos uma habilitação de Comunicação Social e, portanto, temos papel importante na construção social da realidade, e não apenas em refleti-la.

Embora nosso olhar estivesse voltado apenas às provas de Publicidade e Propaganda, sabemos que tudo que constatamos acima está relacionado não apenas com a formação de publicitários, mas com um sistema de avaliação do Ensino Superior que ainda não está bem resolvido, e que, por ser em larga escala, apresenta caráter muito mais de mensuração do que propriamente de educação. Não temos respostas e/ou propostas de formas diferentes de avaliação até o momento, mas acreditamos que o primeiro passo para a desconstrução dos modelos atuais é exatamente o seu questionamento e o apontamento das possíveis falhas.

Obviamente, é necessário ressaltar também que não temos acesso a uma opinião mais significativa dos alunos sobre a prova, visto que o questionário direcionado a eles é bastante limitado como método de feedback, além do fato de que os estudantes não escreveram sua opinião com palavras próprias - apenas apontaram a alternativa (opção linguística) mais próxima de sua percepção. Ainda assim, dentre as escolhas que tinham, apontaram aquela que consideraram que os representava naquela dada situação (contexto imediato), que foi a falta de motivação de realizar um exame como este. Como ferramenta de avaliação da formação oferecida aos alunos, o Enade nos fornece indícios acerca da relevância dos conteúdos vistos na graduação, e a proposta seria de que funcionasse como um feedback do trabalho diário do/a professor/a, mas nesse aspecto o relatório fornecido pelo Inep também é pouco efetivo.

Com relação ao Enade acabar sendo apenas uma forma de competição entre IES, isso pôde ser percebido não pela análise documental, mas através da participação em Congressos Científicos da área de Comunicação apresentando outros artigos sobre o Exame, nos quais vários colegas manifestaram a forma com que suas IES preparam seus alunos e adequam seus conteúdos curriculares orientados pelas provas anteriores, em busca de uma maior pontuação e classificação no *ranking*. Então, não bastasse já a existência dos vestibulares, grande alvo de cursinhos e escolas de Ensino Médio, agora nossos acadêmicos precisam “passar no teste” mais uma vez, direcionados por provas que aparentemente apresentariam o que é realmente importante apre(e)nderem em seus cursos de graduação.

Retomando aquilo que foi mencionado no início destas considerações, julgamos positivo perceber que já atentávamos para

estas questões da prova de 2015 em nossa prática docente desde antes de olharmos para elas; então, neste caso é possível considerar que o Enade não serve apenas de molde do que é importante (ainda que chame a atenção de possíveis IES que até então não haviam incluído tais reflexões contemporâneas em seu cotidiano acadêmico), mas igualmente de reflexo das transformações que vêm ocorrendo em nossa prática profissional de publicitários.

Por fim, fica em aberto a percepção dos alunos sobre a prova, à qual gostaríamos de ter acesso, mas não por meio de questões distanciadas e descontextualizadas como as que constam nos relatórios, e sim de que forma o aluno produziu sentidos acerca de sua própria formação ao identificar (ou não) discussões realizadas em sala de aula acerca do fazer publicitário neste século XXI. Na inter-relação entre pesquisa e práxis, a nossa conclusão foi a de que a nossa parte estamos fazendo, mais preocupados com a formação do cidadão do que a de um bom escore no Enade.

REFERÊNCIAS

BRAGA, J. L. A prática da pesquisa em Comunicação: abordagem metodológica como tomada de decisões. In: **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**. v. 14, n. 1. Brasília: jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/665/503>>. Acesso em: 17 ago. 2014.

CARDOSO, Roberta Muriel. Avaliação e educação no Brasil: avanços e retrocessos. In: **Série-Estudos...** n. 37. Campo Grande: jan./jun. 2014. p. 263-273. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/766>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa. In: _____; BALZAN, Newton César. **Avaliação institucional: teoria e experiências**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2008a. p. 15-36

_____. Universidade: Processos de socialização e processos pedagógicos. In: _____; BALZAN, Newton César. **Avaliação institucional: teoria e experiências**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2008b. p. 53-86.

_____. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. In: **Avaliação**. v. 13, n. 1. Campinas; Sorocaba: mar. 2008c. p. 193-207. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a11v13n1.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2016.

FELDMANN, Taise; SOUZA, Osmar de A. A governamentalidade e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE. In: **Avaliação**. v. 21, n. 3. Campinas; Sorocaba: nov. 2016. p. 1017-1032. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/2781>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/enade>>. Acesso em: 08 mai. 2015.

_____. **Relatório de Curso: Publicidade e Propaganda**, Centro Universitário de União da Vitória. Brasília: Inep, 2013a. Disponível em: <<http://enadeies.inep.gov.br/enadeIes/enadeResultado/>>. Acesso em: 08 mai. 2015.

_____. **Relatório de Curso: Publicidade e Propaganda**, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava. Brasília: Inep, 2013b. Disponível em: <<http://www2.unicentro.br/wp-content/uploads/2016/02/relatorio-enade-publicidade-e-prop-gpuava-2012.pdf?x69158>>. Acesso em: 25 out. 2017.

JACKS, N.; ESCOSTEGUY, A. C. **Comunicação e recepção**. São Paulo: Hacker Editores, 2005.

LACERDA, Leo Lynce Valle de; FERRI, Cássia; DUARTE, Blaise Keniel da Cruz. SINAES: avaliação, accountability e desempenho. In: **Avaliação**. v. 21, n. 3. Campinas; Sorocaba: nov. 2016. p. 975-992. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-40772016000300975&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 jan. 2017.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais**: a questão de gênero na escola. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

MACEDO, L. de. Desafios à prática reflexiva na escola. In: **Pátio**. Ano VI, n. 23. Porto Alegre: Grupo A, set./out./2002. p. 12-15.

MANHÃES, E. Análise do discurso. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2014. p. 305-315

MOREIRA, S. V. Análise documental como método e como técnica. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2014. p. 269-279.

MORIN, E. **Educação e Complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, J. A. de. **Afinal, o que é pragmática?** Curitiba: Prottexto, 2005.

_____. **Comunicação e educação**: uma visão pragmática. Curitiba: Prottexto, 2002.

_____. Pragmática: Polidez e Violência no Brasil. In: **Revista Encontros de Vista**. 10ª ed. Recife: UFPE, jul./dez. 2012.

PERUZZO, C. M. K. Tópicos sobre o Ensino de Comunicação no Brasil. In: PERUZZO, C. M. K.; SILVA, R. B. da. **Retrato do ensino em Comunicação no Brasil**. São Paulo: INTERCOM; Taubaté: UNITAU, 2003. p. 119-135.

POLI, E. C. Elementos da avaliação em larga escala e da aprendizagem no Ensino Superior. In: OLIVEIRA, D. E. de M. B. de; SANTOS, A. R. de J.; REZENDE, L. A. de. (Orgs.). **Formação de professores e ensino**: aspectos teórico-metodológicos. Londrina: UEL, 2011. p. 133-145.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. A “dadidade” dos ditos dados na/da pragmática. In: GONÇALVES, A. & GOIS, M. L. (Orgs.). **Ciências da Linguagem**: o fazer científico. v. 2. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 67-104.

RISTOFF, Dilvo I. Avaliação institucional: pensando princípios. In: _____; BALZAN, Newton César. **Avaliação institucional**: teoria e experiências. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 37-52.

STANISZEWSKI, Gabrielle. Apontamentos sobre as questões discursivas do ENADE 2012 e 2015 para os cursos de Publicidade e Propaganda. In: **Anais do VIII ENPECOM**. Curitiba: UFPR, out.

2016a. p. 491-500. Disponível em: <http://www.enpecom.ufpr.br/anais/2016/anais_2016.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2017.

_____. Formação de publicitários: investigação do ensino sob a perspectiva discente. In: **Anais do XVI Congresso de Ciências da Comunicação na região Sul** – Joinville, 04 a 06 de junho. São Paulo: Intercom, 2015. Disponível em: <<http://www.portalintercom.org.br/anais/sul2015/resumos/R45-0425-1.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

_____. Percepção dos alunos paranaenses de Publicidade e Propaganda sobre o ENADE 2012. In: **Anais do XVII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul**. Curitiba: Intercom, mai. 2016b. p. 1-11. Disponível em: <<http://www.portalintercom.org.br/anais/sul2016/resumos/R50-1694-1.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2016.

_____. Publicidade e Propaganda no Enade 2012 – cursos paranaenses com melhor desempenho. In: **Revista Uninter de Comunicação**. v. 4, n. 6. Curitiba: Uninter, 2016c. p. 76-91. Disponível em: <<http://uninter.com/revistacomunicacao/index.php/revistacomunicacao/article/view/626/352>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

UNESCO Brasil. **Repensar a educação**: rumo a um bem comum mundial? Brasília: UNESCO Brasil, 2016.

VERHINE, Robert E. Avaliação e regulação da educação superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES. In: **Avaliação**. v. 20, n. 3. Campinas/Sorocaba, nov. 2015. p. 603-619. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=2323&path%5B%5D=pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

ENSINO E FORMAÇÃO EM ENFERMAGEM NO BRASIL: CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E BASES LEGAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM

Education and training in nursing in Brazil: pedagogical conceptions and legal bases in teaching-learning

*Rosa Gomes dos Santos Ferreira¹
Jorge Luiz do Nascimento²*

Recebido em: 31 mar 2017

Aceito em: 29 ago 2017

RESUMO

Produto final do curso da disciplina “Seminário sobre a problemática do ensino de enfermagem”, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que teve como objetivos: Refletir a respeito das concepções pedagógicas, bases legais e inovações acerca do ensino de Enfermagem; semear ideias sobre o contexto da Educação em Enfermagem, com enfoques teóricos e educacionais; analisar o desenvolvimento da Educação em Enfermagem no Brasil. Através da busca científica nas bases indexadas de dados LILACS, MEDLINE, PUBMED e SCIELO, bibliografia virtual e impressa de livros conceituais e legislação acerca do assunto, analisamos o tema, concluindo que Enfermagem tem edificado seu conhecimento em bases legais amadurecidas por meio de longo período de discussão democrática, através da participação dos profissionais que executam a assistência e a docência junto aos órgãos competentes e responsáveis pelo seu cumprimento. Contudo, as diretrizes representam somente base norteadora no processo de construção curricular, cabendo às universidades, adequar à sua realidade, os projetos políticos e pedagógicos que serão assumidos, visto que a Lei permite essa autonomia. Ressalta-se a importância da participação e compromisso acadêmico de discentes, docentes e da população no processo das

1 Doutoranda Escola de Enfermagem Anna Nery. E-mail: rosa1976gomes@gmail.com

2 Enfermeiro especialista em oncologia, enfermagem do trabalho, terapia intensiva. E-mail: rosa1976gomes@gmail.com

reformas curriculares, intentando a participação coletiva e a busca por uma assistência de enfermagem de qualidade.

Palavras-chave: Educação em enfermagem. Educação. Legislação. Educação em saúde.

ABSTRACT

Final product of the course “Seminar on the problems of nursing education”, offered by the Program of Graduate Studies in Nursing at the Federal University of Rio de Janeiro, which aimed to: Reflect about the pedagogical concepts, legal bases and innovations about nursing education; Sow ideas on the education context in Nursing, with theoretical and educational approaches; Analyze the development of Nursing Education in Brazil. Through scientific search in indexed bases LILACS, MEDLINE, PUBMED and SCIELO, virtual bibliography and printed conceptual books and legislation on the subject, we analyzed the issue and concluded that nursing has built its expertise in legal bases matured through long of democratic discussion, through the participation of professionals who perform the care and teaching with the competent bodies and responsible for compliance. However, the guidelines represent only guiding based on the curriculum development process, leaving the universities, fit their reality, political and educational projects to be undertaken, as the law allows that autonomy. It emphasizes the importance of participation and academic commitment to students, teachers and the public in the process of curriculum reform, attempting to collective participation and the pursuit of a quality nursing care.

Keywords: Education. Nursing Education. Law. Health education.

INTRODUÇÃO

O artigo em tela é fruto da disciplina “Seminário sobre a problemática do ensino de enfermagem”, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Enfermagem Anna Nery, em nível de mestrado e doutorado em Enfermagem.

Esta disciplina abarca discussões a respeito dos entraves e questões associadas ao processo crítico-reflexivo que permeiam o ensino-aprendizagem em Enfermagem e o contexto da Educação

em Enfermagem no Brasil: concepções pedagógicas, bases legais, inovações no processo de ensino-aprendizagem, sendo a temática escolhida para análise.

Os objetivos elencados para a discussão:

- Refletir a respeito das concepções pedagógicas, bases legais e inovações acerca do ensino de Enfermagem;
- Semear idéias sobre o contexto da Educação em Enfermagem no Brasil, com enfoques teóricos e educacionais;
- Analisar o desenvolvimento da Educação em Enfermagem no Brasil.

Cabe-nos compreender e avaliar a educação em enfermagem, como algo processual, contínuo e que delinea o perfil profissional solicitado pelo contexto sócio-histórico em que nos encontramos.

Justificamos a apresentação desta matéria, visto a preocupação a respeito do arcabouço dos processos de ensinar e aprender em Enfermagem, com vista à qualificação dos processos formativos contínuos e do trabalho voltado às demandas sociais.

METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa se volta à análise dos significados que os próprios sujeitos atribuem às suas ações, no meio social em que acontecem as relações, isto é, estuda os vínculos indissociáveis das ações individuais com o contexto social, no qual este indivíduo está inserido (CHIZZOTTI, 2001).

Através da busca nas bases indexadas de dados LILACS, MEDLINE, PUBMED e SCIELO e consulta à bibliografia virtual e impressa de livros conceituais e legislação acerca do assunto, viabilizamos uma forma de analisar criteriosamente o tema abordado.

Iniciamos a pesquisa com a identificação das fontes documentais com posterior análise e levantamento das informações para reconhecimento das idéias sobre o objeto de estudo.

A busca foi realizada tomando-se por base os Descritores em Ciências da Saúde da Biblioteca Virtual em Saúde. São eles: educação em enfermagem, educação, legislação.

Após a identificação do conteúdo constante nas bases de dados, dados, refinamos as buscas, abarcando conceitos extraídos de documentos e

legislações pertinentes ao assunto, bem como à bibliografia apresentada sob o formato de livros.

Além disto, trouxemos o assunto em tela, para o ambiente da sala de aula, no curso da disciplina eletiva referida, sob a modelagem de seminário.

Severino (2007, p. 95) afirma que nos seminários podem ser “escalados previamente, onde alguns debatedores recebem o texto com antecedência e são chamados a se pronunciar formalmente a respeito dos problemas”.

A repercussão do seminário consiste na:

[...] capacidade de pesquisa, análise, de interpretação e de síntese dos alunos, por meio tanto do exercício da oralidade quanto da sistematização escrita de sua reflexão [...] fortalece e amplia as formas de interação do aluno com o saber, com seus colegas e com o professor (FARIAS, 2009, p. 140).

Um aspecto central na concepção de avaliação formativa (ZUKOWSKY-TAVARES, 2012) é a garantia do espaço de autonomia do estudante, tornando-o cada vez mais sujeito da aprendizagem, por meio de reflexões individuais e conjuntas, analisando criticamente sua produção e tendo em vista a transformação da sua realidade pessoal e social.

Adicionando os elementos descritos, subsidiados por estratégicas intervenções de nosso professor orientador, instituiu-se rico debate.

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO NO BRASIL

A educação de nível superior no Brasil passou por um modelo disciplinar, fragmentado, composto por disciplinas obrigatórias e eletivas, regulamentada pela Lei Federal nº. 5.540, de 28/11/1968 (Lei de Diretrizes e Bases para Educação Superior).

O currículo mínimo era adotado de grade de conteúdos computados, desvinculados entre si; fragmentados e desarticulados entre a área básica e clínica, induzindo à especialização, dissociado do sistema de saúde⁴. Este modelo vigorou até a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional (LDB), Lei Federal nº. 9.394, de 20/12/1996 (BRASIL, 1996).

As diretrizes produziram atribuições inovadoras às Instituições de Ensino Superior (IES), aos docentes, aos discentes e até mesmo à população, no sentido de proporcionar a construção do conhecimento a partir do perfil de cada escola e da comunidade em que está inserida. A LDB estabelece que a educação escolar deva vincular-se ao trabalho e à prática social, destacando o desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (GALLEGUILLOS E OLIVEIRA, 2001).

A educação no Brasil para Silva *et al.*, (2012) é então construída sob um novo paradigma: a formação por competências, entendida como um processo contínuo e a efetiva participação do educando e todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem

Para entendermos como sobrevieram essas transformações na educação no Brasil, que induziram à edificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, destacamos a Conferência Internacional de Educação, em 1990, na Tailândia, patrocinada pela UNESCO, quando foi elaborada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Essa conferência resultou em um relatório escrito por Jacques Delors, entre 1993 e 1996, e traz como eixo estrutural básico que: “A educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens que, ao longo da vida, serão de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser” (DELORS, 2003).

Esses quatro pilares são adotados como base para o processo de ensino aprendizagem. Abaixo, o significado de cada um deles:

Aprender a conhecer. Prioriza-se o domínio dos instrumentos do conhecimento, considerando como meio e fim. Meio, enquanto forma de conhecer a complexidade do mundo, condição necessária para viver dignamente, desenvolver possibilidades pessoais e profissionais, para se comunicar. Fim, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir.

Com isto, desenvolve-se a curiosidade intelectual, estimula-se o senso crítico e permite-se compreender o real, mediante a aquisição da autonomia na capacidade de discernir, favorecendo as bases para continuar aprendendo ao longo da vida.

Aprender a fazer. O desenvolvimento das habilidades e o estímulo ao surgimento de aptidões tornam-se essenciais, na medida em que se criam qualidades necessárias para o enfrentamento de situações cotidianas.

Aprender a viver. Aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento do outro e a percepção das interdependências, de modo a permitir a realização de projetos comuns ou a gestão dos conflitos.

Aprender a ser. A educação deve estar comprometida com o desenvolvimento total da pessoa. Supõe a preparação do indivíduo para formar pensamentos autônomos e críticos, seus juízos de valor.

Ensinar e aprender sustentados base nos pilares da educação vincula o professor enfermeiro a participar de um processo contínuo de desenvolvimento de competências e habilidades para ensinar Enfermagem, atualizando seus conhecimentos, nomeando uma prática pedagógica conexa para que os discentes adquiram autonomia e pensamento crítico reflexivo para a vida e trabalho.

Sob esta concepção, surge a idéia de que “o exercício e o treino poderiam bastar para sustentar competências essenciais, se a escola fosse um mundo estável” e como isto não acontece na realidade, uma vez que todos trabalham em “contextos inéditos, diante de públicos que modificam em referência a programas repensados, supostamente baseados em novos paradigmas”, torna-se evidente que “os recursos cognitivos mobilizados pelas competências devem ser atualizados, adaptados às condições de trabalho em evolução” (PERRENOUD, 2002).

A literatura corrente sobre a noção de competência aponta que esta é a capacidade de articular e mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes, colocando-os em ação para deliberar problemas e enfrentar situações de imprevisibilidade em uma dada situação concreta de trabalho e em um determinado contexto cultural (PERRENOUD, 1999).

Em se tratando de educação para o mundo do trabalho, o processo ensino-aprendizagem deve favorecer a troca de informações entre professores e alunos, trabalhando a partir de situações-problema, buscando soluções para um contexto de atuação profissional em constante mudança.

Segundo a LDB, conforme o Art. 3º, o ensino será ministrado com base nos princípios da igualdade de acesso e permanência na escola, da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, do pluralismo de idéias e de

concepções pedagógicas, do respeito à liberdade e tolerância, da gestão democrática do ensino público, da valorização da experiência extra-escolar, da vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

A discussão da educação e da relação pedagógica só é possível se situarmos estas, como prática social (MS, 2013) e isto não pode ser visto como atividade que se exprime como fenômeno ou fato, mas todo um conjunto de atividades humanas que se particularizam de qualquer conduta “natural”.

É oportuno registrar que nenhuma prática, justamente por ser humana, pode prescindir de elementos teóricos e que incorpora uma reflexão sobre o mundo, sobre a vida, sobre si mesma, enquanto parte constitutiva indispensável da humanidade.

O padrão de currículo atual deve agenciar o desenvolvimento de competências, despertando a visão crítico-reflexiva da atuação do cidadão na sociedade. Além disso, o currículo proposto no Projeto Político Pedagógico deve apadrinhar o intercâmbio entre teoria e prática contextualizadas com a realidade em que o educando irá vivenciar.

Portanto, considera-se que, na pedagogia, a visão da liberdade deve assumir importância fundamental e a assinalar como sendo a matriz que confere sentido a uma prática educativa que só pode impetrar efetivamente, na medida da participação livre e crítica dos educandos (FREIRE, 1975).

CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM NO BRASIL

A reestruturação das Diretrizes Curriculares para a área da saúde apresentou considerações incentivadoras sobre a prática educativa estar aliada à prática assistencial e coletiva. Apesar da implantação das Diretrizes que vigoram atualmente terem ocorrido há mais de dez anos atrás, a discussão que embasa seus textos é bem atual demonstrando desde então uma preocupação com a formação dos profissionais da saúde e o quão desafiador ainda esse caminho se apresenta diante das adversidades e pluralidades em que vivemos (SILVA e SANTANA, 2007).

Para a construção das novas diretrizes curriculares, o MEC convocou publicamente as instituições de ensino superior e as associações

profissionais para participarem desse processo. Diante disso, a ABEn foi responsável por realizar encontros frequentes de discussão e elaboração das diretrizes gerais da Educação em Enfermagem. Dentre eles, destacam-se os Seminários Nacionais de Diretrizes para a Educação em Enfermagem (SENADEn), criados com a finalidade de analisar a Educação em Enfermagem e seus diferentes níveis de atenção e articulando os diversos níveis de formação. Em especial, citamos o 3º SENADEn que tinha como propósito específico discutir a LDB e que gerou documentos que serviram de base para as novas diretrizes curriculares (GALLEGUILLAS & OLIVEIRA, 2001).

As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Enfermagem (DCN/ENF) foram elaboradas por meio de uma construção coletiva e constituem orientações para a elaboração de currículos de graduação em Enfermagem. A proposta aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, através da Resolução CNE/CES no. 3 de 2001, foi fruto de debates nacionais com a participação de profissionais da área, das Secretarias de Educação do Ensino Superior e da Saúde, das Instituições de Ensino Superior, da ABEn, da categoria profissional dos enfermeiros e dos estudantes (REBOUÇAS, 2013).

As diretrizes possuem como objetivos essenciais direcionar os alunos dos cursos de graduação a exercitarem o aprendizado em aprender, permitindo a qualificação de profissionais preparados para a reflexão, a crítica, a reconstrução e a execução (ME, 2001).

A partir dessa Resolução houve a construção de novos projetos pedagógicos em diversas instituições de ensino. Essas transformações foram sustentadas pelos conteúdos norteadores contidos nas diretrizes. Passou-se a primar pela excelência na formação do enfermeiro através dos eixos principais contidos nas DNC/ENF, alguns descritos aqui: formação integral, incentivo e incorporação de metodologias ativas, atividades que reforcem a educação, flexibilização da sistematização dos cursos, conteúdos mínimos necessários para uma boa formação profissional assegurados, articulação entre o ensino teórico e a prática assistencial e a indissociabilidade entre os pilares ensino, pesquisa e extensão (REBOUÇAS, 2013).

A DCN/ENF possibilitou uma transformação paradigmática, pois mesmo antes de sua implantação, sua composição foi pautada na democracia através de conferências entre as partes e os profissionais que possuíam as mesmas inquietudes: discutir o sistema educacional

na área visando a melhor qualidade do ensino e da prática assistencial. Sua elaboração objetivou, acima de tudo, a flexibilização do ensino e da grade curricular visando suplantando o antigo currículo mínimo e se pautar pela formação de enfermeiros competentes, analíticos e envolvidos com a saúde da população além da participação discente mais ativa e reflexiva. Ademais, as Instituições de Ensino Superior passaram a assumir novas posturas e responsabilidades no processo de formação profissional pautadas na autonomia didático-científica para a criação de projetos pedagógicos (REBOUÇAS, 2013).

O enfermeiro passa a ser definido como um profissional que necessita de uma formação acadêmica generalista, que englobe conceitos de humanização, capacitação técnica e científica, com visão crítica e reflexiva e com competência para exercer a profissão em todos os níveis de atenção sob os princípios da ética. A assistência de enfermagem deve estar direcionada às peculiaridades da população, voltando-se para os processos saúde/doença predominantes. Desse modo, visando a adequação do currículo às exigências da prática assistencial, a reforma curricular dos cursos de graduação em Enfermagem, foi embasada nos princípios da solidariedade, cidadania e dos pilares da educação (BISCARDE *et al.*, 2014).

CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXTENSÃO E A PESQUISA EM ENFERMAGEM

As DCN/ENF proporcionaram avanços não somente na área assistencial e curricular para a Enfermagem, pois como uma das propostas foi a indissociabilidade entre educação pesquisa e extensão, conseqüentemente, as áreas de produção do conhecimento (pesquisa) e de aproximação do conhecimento com a população (extensão) também obteve crescimento considerável em relação ao período anterior à Resolução. A evolução dos programas de pós-graduação no Brasil trouxe consigo um acréscimo substancial nas publicações em enfermagem (ERDMANN e LANZONI, 2008).

A produção científica em enfermagem multiplica-se à medida que a pós-graduação se expande. Entretanto, ao compararmos os meios de divulgação mais utilizados na área, nota-se que as publicações em simpósios e congressos são os meios em que há maior expressividade em relação aos periódicos. Logo, a dificuldade encontrada na expansão

do conhecimento traduzida pela sua velocidade lentificada e propagada no campo da saúde por parte dos enfermeiros, pode ser causada devido aos canais escolhidos por eles (ERDMANN e LANZONI, 2008).

Apesar do aumento do número de produção e de atividades extensionistas no meio acadêmico, estudos apontam que, no campo da Enfermagem, os grupos de pesquisa ainda se organizam de maneira embrionária, ou seja, as estratégias utilizadas para a pesquisa e extensão ainda são insuficientes para o desenvolvimento efetivo da associação que as diretrizes preconizam. Devido a isso, faz-se mister o empenho na elaboração e divulgação dos conhecimentos produzidos na área da Enfermagem (ERDMANN e LANZONI, 2008).

Em contrapartida, o ensino associado à pesquisa e às atividades de extensão, favorece a aproximação entre a universidade e a comunidade, pois abre caminhos para o crescimento profissional dos acadêmicos enquanto trocam experiências e conhecimentos com a sociedade ao qual fazem parte (COSTA e CARVALHO, 2001).

A ligação entre essas três bases (educação, pesquisa e extensão), além de trazer contribuições para a formação acadêmica através de novos conhecimentos, permite ao discente a coparticipação em seu processo de ensino-aprendizado.

DISCUSSÃO

Apesar dos avanços obtidos na formação acadêmica, algumas dificuldades permeiam a implantação das diretrizes curriculares no campo da Enfermagem. Uma delas, segundo Silva e Freitas, é representada pelo quantitativo de profissionais capacitados responsáveis pela avaliação dos cursos de graduação ser insuficiente em relação ao número de escolas de enfermagem, cujo desregrado crescimento tem sido pauta de discussões sobre a atual capacitação profissional. Outro fator que dificulta a execução das diretrizes é que a distância entre a teoria e a prática ainda se faz muito presente. A interligação entre o ensino e a assistência prestada é condição essencial para a efetivação do processo de aprendizagem do graduando (SILVA e FREITAS, 2012).

Devido à expansão desordenada dos cursos de graduação em Enfermagem visualizada, especialmente no setor privado, nota-se uma descontinuidade dos avanços em relação à implementação

das diretrizes. Conseqüentemente, a formação do profissional de Enfermagem e da Saúde já dá sinais de estagnação nas reformas curriculares e na estruturação de projetos pedagógicos que contemplem o preparo do profissional generalista crítico e reflexivo pautado na consciência da coletividade e preocupado com as políticas públicas de saúde (SILVA, 2012).

Com o advento das inovações tecnológicas e avanços nos meios de comunicação e desenvolvimento social, os dilemas éticos passam a representar um peso com conseqüências por vezes decisivas para o profissional de Enfermagem.

A questão ética retrata mais uma dificuldade dentro da formação do enfermeiro. Essas questões sempre estiveram presentes na área da saúde, entretanto nunca foram tão evidenciadas e divulgadas como na atualidade (MARCO *et al.*, 2013).

O currículo de uma instituição deve ser desenvolvido a partir da vivência dos seus discentes e docentes, com base em conteúdos abordados de forma dinâmica e flexível. Assim, a estruturação dos currículos ocorre de maneira integrada, em que as disciplinas interagem entre si, umas corroborando as outras e possibilitando o raciocínio crítico e reflexivo dos graduandos. Parte-se da premissa que professores não são detentores do saber, mas que o conhecimento é construído em conjunto. Logo, o currículo deveria estar caracterizado pela realidade vivenciada e reconhecida pelos indivíduos que habitam as escolas (SILVA & FREITAS, 2011)

A despeito das DCN/ENF apresentarem, inquestionavelmente, avanços na estruturação do saber em enfermagem, não se pode atribuí-las única e exclusivamente ao processo de mudança da formação em enfermagem. Vale destacar a participação docente e seu comprometimento com a educação, a dedicação dos enfermeiros durante a assistência e a constante preocupação com a qualidade do serviço, atrelados ao dever social e político da enfermagem e a importância das políticas públicas de saúde e educação.

Portanto, o projeto político pedagógico, para ser desenvolvido de forma integrada com as necessidades de saúde da sociedade, deve estar alicerçado nas atuais diretrizes curriculares. Deve buscar, acima de tudo, explorar os conhecimentos advindos da prática em consonância com os adquiridos cientificamente através de construtos teóricos, com ênfase no SUS e na construção coletiva. A formação profissional não

pode se ater aos conteúdos mínimos e limitados, porém deve garantir a liberdade na construção do aprendizado sem restrições, mas com discernimento, alicerçado no trabalho em equipe e na capacitação com consciência e ética. Assim, teremos enfermeiros capazes de cuidar do próximo com qualidade, humanização e integralidade da assistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto da Educação em Enfermagem no Brasil é representado por transformações essenciais para a consolidação do processo ensino-aprendizagem na formação profissional. As concepções pedagógicas e bases legais que permeiam a Enfermagem ratificam a preocupação docente e profissional com a educação e com a assistência prática.

Ao longo desses dez anos das novas DCN/ENF, a construção coletiva do ensino em detrimento da postura anterior no método hierarquizado e individualizado de formação proporcionou um crescimento significativo na disseminação do conhecimento em Enfermagem. Todavia, ainda persistem comportamentos profissionais e políticos que carecem da visão social com participação comunitária, tanto por parte de profissionais da prática quanto por parte das políticas públicas e projetos pedagógicos.

A reforma curricular vem sendo consolidada nos cursos de graduação de forma lenta e gradativa, por vezes em velocidade menor do que os avanços tecnológicos e de comunicação, favorecendo o surgimento de lacunas no processo ensino-aprendizagem. Além disso, o número crescente da criação de novos cursos de graduação, ocorrendo de forma desordenada, associado ao pequeno contingente profissional responsável por fiscalizar os currículos e projetos pedagógicos assumidos nessas instituições, dificulta sobremaneira na consolidação efetiva das diretrizes em todas as instâncias.

Em contrapartida, as diretrizes curriculares são responsáveis por embasar o ensino em Enfermagem e, por isso, os profissionais envolvidos com essa prática devem direcionar seus esforços para a concretização do aprendizado de qualidade e voltado para as questões públicas de saúde. Visando a melhoria da assistência dispensada à população, há que se priorizar as questões sociais em detrimento das individuais, a formação generalista em lugar de focar a especialidade, no ensino ético, crítico e reflexivo sobreposto ao fragmentado, desarticulado e verticalizado.

Conclui-se que a Enfermagem tem edificado sua área de conhecimento em bases legais amadurecidas por meio de um longo período de discussão organizada democraticamente e de maneira coletiva, através da participação dos próprios profissionais que executam a assistência e a docência junto aos órgãos competentes e responsáveis pelo seu cumprimento. Contudo, as diretrizes representam somente uma base norteadora no processo de construção curricular, pois cabe às universidades e instituições de ensino, adequar à sua realidade os projetos políticos e pedagógicos que serão assumidos na educação, visto que a Lei permite essa autonomia por parte dos cursos. Desse modo, ressalta-se a importância da participação e compromisso acadêmico de discentes, docentes e da população no processo das reformas curriculares, intentando a participação coletiva e a busca por uma assistência de enfermagem de qualidade.

REFERÊNCIAS

- BISCARDE, DG dos S; PEREIRA-SANTOS, M; SILVA, LB. Formação em saúde, extensão universitária e Sistema Único de Saúde (SUS): conexões necessárias entre conhecimento e intervenção centradas na realidade e repercussões no processo formativo. **Interface** (Botucatu), Botucatu, v. 18, n. 48, p. 177-186, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832014000100177&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 set. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Publicada Diário Oficial da *União* em 23/12/96, seção1. [s.l: s.n.], 1996.
- CERVO, AL; BERVIAN, PA. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2002.
- CHIZZOTTI, AA. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 77-104.
- DELORS, J; AL-MUFTI, I; AMAGI, I; CARNEIRO, R; CHUNG,F; GEREMEK,B; SAVANÉ, MA. **Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. 8ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília DF, MEC; UNESCO, 2003.

ERDMANN, A. L. & LANZONI, G.M. de M. Características dos grupos de pesquisa da enfermagem brasileira certificados pelo CNPq de 2005 a 2007. **Esc. Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 316-322, June 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452008000200018&lng=en&nrn=iso>. Acesso em: 22 Mai 2015.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GALLEGUILLOS, T.G.B.; OLIVEIRA, M. A. C. A gênese e o desenvolvimento histórico do ensino de enfermagem no Brasil. **Rev Esc Enf USP**, v.35, n. 1, p. 80-7, mar. 2001.

MARCO, M. A. De; DEGIOVANI, M. V. TOROSSIAN, M. S. WECHSLER; R, JOPPERT; SILVIA, M. H. LUCCHESI, A. C. Comunicação, humanidades e humanização: a educação técnica, ética, estética e emocional do estudante e do profissional de saúde. **Interface (Botucatu)** [Internet]. 2013 Sep [cited 2016 Nov 07]; 17(46):683-693. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141432832013000300015&lng=en>. Acesso em: 23 Ag. 2013.

PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 90 p.

SILVA M. J.; SOUSA e.M.; FREITAS C. L. Formação em enfermagem: interface entre as diretrizes curriculares e os conteúdos de atenção básica. **Rev Bras Enferm**, Brasília, 2011, mar-abr; 64(2): 315-21.

SILVA V. O. & SANTANA P.M.M.A. Curriculum content and Brazilian Health System (SUS): analytical categories, gaps and challenges. **Interface (Botucatu)**. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/icse/v19n52/1807-5762-icse-1807-576220140017.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2015.

TEIXEIRA, C.F. de S; COELHO, Mtád; ROCHA, M. N. D. Bacharelado interdisciplinar: uma proposta inovadora na educação superior em saúde no Brasil. **Ciênc.Saúdecoletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 6, p. 1635-1646, June

2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14181232013000600015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 set. 2015.

ZUKOWSKY-TAVARES, C. Avaliação formativa da aprendizagem no ensino superior e o compromisso dos docentes e dos gestores. In: MASETTO, M.T. **Inovação no ensino superior**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO (RO): DIAGNÓSTICO E PROPOSIÇÕES

Indigenous school education in the city of Porto Velho (RO): diagnosis and propositions

Julie Dorrico¹

Recebido em: 25 jun 2017

Aceito em: 29 ago 2017

RESUMO

Este texto pretende levantar uma discussão acerca da educação escolar indígena e suas práticas pedagógicas no município de Porto Velho/RO. Para isso, abordam-se quatro momentos argumentativos: 1) o panorama legal pelo qual passou a educação escolar indígena de modo geral no país; 2) a necessidade de se problematizar a existência da educação específica e diferenciada garantida na Constituição aos povos indígenas; 3) a importância do ensino de mitos locais, regionais e nacionais na sala de aula para dinamizar os saberes ameríndios para os estudantes indígenas e não indígenas; 4) uma propositura para a implantação de uma representação no sistema de ensino no município de Porto Velho/RO. Com isso, pretende-se que este texto possa contribuir para uma reavaliação nas políticas públicas voltadas à educação escolar dos povos indígenas, sua representatividade e alcance em Porto Velho/RO. **Palavras-chave:** Educação Escolar Indígena. Documentos Legais. Ensino. Porto Velho.

ABSTRACT

This paper intends to problematize the Indigenous school education and its pedagogical practices in the city of Porto Velho/RO. In order to perform that, the paper will thematize four moments: 1) the legal basis from which Brazilian Indigenous education was constructed on;

1 Julie Dorrico é mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Rondônia. E-mail: juliedorrico@gmail.com

2) the necessity of problematization of the existence of a specific and differentiated education which is guaranteed for Indigenous people by the Federal Constitution; 3) the importance of the school teaching of local, regional and national traditional myths to the student classes with the aim of streamline and foment the Amerindian knowledge both to Indigenous and non-indigenous students; 4) a theoretical-pedagogical proposal for the implementation of a representation in the system of teaching of the city of Porto Velho/RO. With that this paper intends to contribute for a reevaluation of the public policies directed to school education of the Indigenous peoples, their representativeness and range in Porto Velho/RO.

Keywords: Indigenous School Education. Legal documents. Teaching. Porto Velho.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo tem por objetivo mostrar um panorama legal-pedagógico da educação escolar indígena no país, além de propor uma contribuição teórica para se pensar questões educacionais específicas dos povos indígenas, de políticas públicas voltadas à efetivação dessa educação diferenciada a eles, salientando como a instalação da educação escolar permite também pensar-se práticas pedagógicas aliadas às atividades da comunidade como coleta, pesca, publicação de manuais de linguística, a fim de salvaguardar suas línguas maternas, a incipiente literatura indígena advinda do material produzido entre professores e alunos indígenas, suas manifestações artístico-culturais, seu sentimento de identidade e a importância de sua afirmação, etc. Nesse sentido, neste texto exponho um panorama da educação escolar indígena no Brasil por meio de documentos legais, bem como, correlatamente, a importância do ensino indígena nas salas de aula, cujas representações ameríndias (alunos, professores) são minorias ou inexistentes; e, por fim, faço uma reflexão acerca da situação educativa indígena na cidade de Porto Velho/RO, com base na visita realizada na SEDUC e na FUNAI. Este último tópico tem por objetivo levar a efeito uma tentativa de conscientização e problematização, tanto acadêmica quanto política, no sistema de ensino no município de Porto Velho/RO, para que este, em curto ou em médio prazo, possa ampliar a representatividade dos povos indígenas existentes nas salas de aulas, com conteúdos pensados para eles e organizados conforme o currículo referencial nacional, de modo

que possam usufruir do chamado ensino específico e diferenciado sem a renúncia formal do ensino do não-índio.

A diversidade linguística entre os povos indígenas registrada em números se dá em torno de mais de 170 línguas entre 200 povos, muitas delas absolutamente diferentes entre si. Essa diferença mostra a necessidade de se estudar estas línguas em suas especificidades, de modo a respeitar as formas culturais com que se deseja preservá-las e/ou revitalizá-las. Para isso, a educação escolar indígena conta com alguns documentos – de ordem jurídico-normativa – como a Constituição (1988) e a LDB (1996), – e os manuais didático-programáticos – RCNEI (1996) e Manual de linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem (2006). Orientadores no sentido de estimular o respeito pelas práticas e formas de vida existentes entre os povos indígenas, estes documentos ressaltam a importância de se perceber o processo educativo escolar no que se refere aos povos indígenas como passível de ser mutável e capaz de atender aos interesses da realidade atual, apresentando especificidades que são próprias às culturas indígenas.

A educação escolar indígena primeiramente seguiu a orientação dos pressupostos sugeridos nos manuais disponibilizados pelo Governo Federal como parâmetro para um desenvolvimento escolar alinhado aos saberes e processos próprios de aprendizagem específicos de cada povo. Considerando aspectos como multietnicidade, pluralidade e diversidade, educação e conhecimentos indígenas, autodeterminação, comunidade educativa indígena, bem como os princípios da educação indígena, é possível perceber nos manuais manufaturados pelo governo que este reconhecimento só se torna favorável aos povos indígenas quando essa proposta for realmente implementada. O RCNEI, por sua vez, afirma que o alinhamento dos Conselhos Estaduais junto aos Técnicos de Secretarias estaduais e municipais para o reconhecimento das especificidades da Educação Escolar Indígena pode ser um princípio primeiro para a dissolução da dificuldade da implementação da prática curricular indígena nas comunidades e também nos centros urbanos.

A diversidade linguística indígena existente no país, tornada visível por meio da Educação Escolar Indígena, por sua vez, deve ser compreendida nas práticas contemporâneas como uma forma de promover e salvaguardar práticas culturais, línguas e saberes próprios por meio da participação de membros das comunidades indígenas. Na

formação curricular da educação escolar indígena participam cada vez mais grupos interessados em preservar ou revitalizar saberes, práticas e oralidade inerentes a seus povos. Cada vez mais, se vê o avanço representativo de lideranças no campo da literatura, das ciências sociais, e das diversas áreas acadêmicas com o intuito de reafirmar a importância dos seus saberes frente a práticas culturais e sujeitos epistemológico-políticos majoritários. Desse modo, a educação escolar indígena, que tem em sua conjuntura assessores não índios, mas que visam à defesa dos povos indígenas e membros indígenas, parece construir – e construir criticamente – espaço oportunizante na confecção curricular, de modo a atender aos reais interesses desses povos.

DOCUMENTOS LEGAIS QUE RESPALDAM A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO PAÍS

A Educação Escolar Indígena é um direito assegurado aos povos indígenas e seu ensino deve ser o de uma educação diferenciada. Para que isso aconteça, a Legislação Escolar Indígena (1998) se pauta em duas vertentes que devem ser sempre convergentes entre si: a de propiciar acesso ao conhecimento dito universal; e a de ensinar práticas escolares que permitam o respeito e a sistematização de saberes e conhecimentos tradicionais. Ambas as vertentes hoje estão em construção; no entanto, podemos observar que há um aparato legal que já ampara essa educação e que respalda um ensino específico, multicultural e próprio aos povos indígenas.

Cronologicamente podemos citar o Estatuto do Índio, Lei nº 6001 de 1973 que já pensa em questões linguísticas, culturais e educativas. No “Título V – Da educação, cultura e saúde” desta lei, artigos 47 a 52 afirmam-se direitos como respeito ao patrimônio cultural, seus valores artísticos, bem como meios de expressão; a extensão aos povos indígenas, ressalta-se aqui, com as necessárias adaptações, do sistema de ensino em vigor no país; quanto à alfabetização, é assegurado o ensino em língua materna e em português, salvaguardando o uso da primeira; a educação do indígena orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais; a assistência aos menores, para fins educacionais, prestada sem afastá-los do convívio familiar ou étnico; e, por fim, a

possibilidade de proporcionar ao indígena a formação profissional adequada, de acordo com o seu grau de inserção em outras culturas, ou na cultura do não-indio. O Estatuto do Índio mostra nesses artigos a valorização do ensino escolar aos povos, mas, sobretudo, o direito de assegurar seus valores artísticos e culturais. Podemos perceber também que a questão da língua, o ensino em língua materna e a alfabetização, como também afirma Edilson Martins da etnia Baniwa (2014, p. 83), passa pela educação escolar.

A Constituição de 1988 rompe com o quadro integracionista e assimilacionista, traçando pela primeira vez na história brasileira “[...] um quadro jurídico para a regulamentação das relações do Estado com as sociedades indígenas contemporâneas” (RCNEI, 1998, p. 31). A Constituição reconhece aos índios o direito à prática de suas formas culturais próprias no Título VIII “Da Ordem Social” no Capítulo “Dos Índios”. O RCNEI ao interpretar a Constituição afirma que se abriu aos povos indígenas a perspectiva de afirmação de seus valores culturais, línguas, tradições e crenças. O Estado passa a contribuir, como seu dever, para a reafirmação e valorização das culturas e línguas indígenas. Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 pode ser vista como um avanço em relação aos povos e línguas indígenas, pois estes passam a ter reconhecidos os seus direitos fundamentais enquanto sociedades diferentes em oposição à Constituição que foi outorgada em 1824 e que não fez qualquer referência aos povos indígenas, pois, segundo Santos (1995), foi mais conveniente aos legisladores negar a existência dos povos indígenas e suas especificidades.

A Constituição, no capítulo III, “Da Nacionalidade” art. 13, ao reconhecer a língua portuguesa como língua oficial e não incluir as línguas indígenas como nacionais, segundo Martins (2014), não levou em consideração o caráter multilíngue da sociedade nacional. No capítulo VIII, “Dos Índios”, as línguas são tematizadas e assumidas na sua organização social, costumes, modalidade-dialeticidade, crenças e tradições. No primeiro momento, as línguas indígenas não são especificamente contempladas, mas no segundo momento é dado a elas o reconhecimento em suas especificidades próprias – fato que será ressaltado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nos dias atuais podemos perceber estes avanços aludidos – no capítulo VIII da Constituição e pela LDB – na cidade de São Gabriel da Cachoeira, por exemplo, em caso inédito, em que foram reconhecidas como línguas

oficiais, ao lado do português, três idiomas indígenas – o nheegatu, o tucano e o baniwa – por meio da Lei Municipal 145 de 22 de novembro de 2002.

O Decreto Presidencial nº 26/1991 do MEC visava integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular. Isso significava-significa que a execução e a responsabilidade da educação escolar indígena, antes pertencentes exclusivamente à FUNAI, passariam a pertencer às secretarias estaduais e municipais de educação. Sobre este documento, Martins (2014) afirma:

[...] e, com inúmeras ações que vêm sendo realizadas, os diferentes grupos indígenas têm estreitado suas relações, criado associações de professores e, com outras associações indígenas anteriormente criadas, vêm-se reunindo para discutir problemas que têm ido além da compreensão do valor da manutenção e vitalização de suas línguas e culturas (MARTINS, 2014, p. 85).

Além desse documento, outros dois foram fundamentais para os povos indígenas: a Portaria Interministerial nº 559/1991 que definiu o MEC como responsável por assumir as novas funções ligadas à educação escolar indígena determinadas pela Constituição Federal de 1988, como, por exemplo, criar o Comitê de Educação Escolar Indígena e prestar-lhe apoio e oferecer-lhe subsídios referentes a ela. O segundo se trata do Decreto 1904/1996 que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos. Neste decreto se estabelece como meta um curto prazo para a formulação e a implementação de uma política de proteção e promoção dos direitos das populações indígenas, em substituição às políticas assimilacionistas e assistencialistas, assegurando, desse modo, às sociedades indígenas uma educação escolar diferenciada e respeitando seu universo cultural.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 no Título VIII “Das Disposições Gerais” arts. 78 e 79, mostra o grande avanço da educação escolar indígena quando por lei institui práticas que fomentam a educação específica e diferenciada destes mesmos povos. Entre eles podemos citar: à União, juntamente com colaboradores das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, cabe desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas. Para isso, torna-se necessário seguir os objetivos como

proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, bem como a reafirmação de suas identidades étnicas, também a valorização de suas línguas e ciências. Da mesma forma, é necessária a efetiva garantia, aos indígenas, suas comunidades e povos, do acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias. Cabe também à União apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas. Para isso, torna-se imprescindível que os programas sejam planejados com a audiência-participação de cada comunidade indígena. Torna-se, ainda, necessário fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena, além de manter-se programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; desenvolver currículos e programas específicos, de modo a incluir neles conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; e, por fim, elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Como podemos notar, a LDB valoriza o ensino da educação escolar em sua especificidade linguística, cultural e religiosa próprias. A LDB constitui, assim, um princípio de manutenção e revitalização das línguas indígenas. Ao lado dela, podemos citar, ainda, a Resolução nº 3 de 10 de novembro de 1999 do Conselho Nacional de Educação que coloca a educação escolar indígena dentro do Plano Nacional de Educação. Esta Resolução, CEB nº 3 de 10 de novembro de 1999, fixa diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas e trata de outras providências, como o estímulo à formação pedagógica própria aos povos indígenas e uma formação correspondente aos interesses dos povos indígenas em questão. No que se refere à educação escolar indígena, no Art. 1º ela estabelece, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo a elas a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, além de fixar diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

A Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas – ONU, 1991 – e a Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas – OIT, 1997 –, segundo Martins (2014, p. 86), tratam respectivamente do desenvolvimento de uma língua própria abarcando

o âmbito da literatura e todas as suas formas e de insistir nos direitos sobre as línguas indígenas no marco da vida pública. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998, p. 42), sobre a educação escolar indígena, ressalta que, para que a educação escolar indígena seja realmente específica e diferenciada, é necessário que os profissionais atuantes nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. Portanto, foi e ainda é necessário instituir e regulamentar, no âmbito das Secretarias de Educação, a carreira do magistério indígena, carreira esta que deve garantir aos professores indígenas condições adequadas de trabalho e remuneração compatível com as funções exercidas, contando também com isonomia salarial aos demais professores da rede de ensino.

A Legislação Escolar Indígena (1998) também afirma o avanço legal que possibilita aos povos indígenas terem seus direitos assegurados. A Legislação Escolar Indígena diz que esse novo ordenamento jurídico tem encontrado detalhamento e normatização nas esferas estaduais, por meio de legislações específicas, que adequam preceitos nacionais às suas particularidades locais. Dessa forma, podemos notar que os documentos legais favoreceram a visibilidade dos povos indígenas frente às comunidades não índias. Essa visibilidade permitiu que a educação escolar indígena fosse possível, e não somente naquele nível que podemos dizer que primariamente foi adotado no ensino, o da tutoria sem participação alguma de professores indígenas ou da comunidade. Hoje, vemos cada vez mais o crescimento do número e do papel ativo de professores indígenas que lecionam para suas próprias comunidades, a valorização das línguas e culturas próprias, bem como o engajamento de assessores e pesquisadores em torno da questão da revitalização da língua, da literatura indígena e dos movimentos em prol desses povos. Vemos o crescimento notório de pesquisas científicas de caráter fonético em algumas comunidades, bem como dicionários bilíngues, traduções de textos, gramáticas pedagógicas, etc. Além disso, vemos um número crescente de alunos cursando o nível superior com a pretensão de dar retorno às suas comunidades – o Curso de Educação Básica Intercultural, ofertado pela Universidade Federal de Rondônia, campus de Ji-Paraná, é um exemplo dentre muitos no Brasil. O volume de obras indígenas publicadas como resultado da educação escolar indígena também é grande. Aqui, citamos as obras *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*, publicada em 2006, de Gersem dos Santos Luciano – Baniwa; *Povos*

indígenas e a lei dos “brancos”: o direito à diferença, publicada em 2006, de autoria coletiva reunindo Ana Valéria Araújo, Joênia Batista de Carvalho – Wapixana, Paulo César de Oliveira – Pankararu, Lúcia Fernanda Jófej – Kaingang, Vilmar Martins Moura Guarany e S. James Anaya; *A escola na ótica dos Ava Kaiowá*, publicada em 2012, de Tonico Benites. Feil (2011) cita também algumas produções indígenas contemporâneas de caráter literário, a saber:

[...] **Daniel Munduruku** com Histórias de índios (1999), Nuku Mimawa (1995), e Coisas de índios (2000); **Kaka Werá Jecupé** e seus Todas as vezes que dissemos adeus (1994), A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio (1998), Tupã Tenandé: a criação do universo, da terra e do homem (2001); **Eliane Potiguara** em A terra é a mãe do índio (1992) e Metade Cara, Metade Máscara (2004); **Umúsin Panlôn Kumu** e **Tolomân Kenhirí** com Antes o mundo não existia: a mitologia heróica dos índios Desanã (1980); **Pichuvy Cinta Larga** com Torü Duü’ügü, nosso povo (1985) e Mantere Ma Kwé Tinhin: histórias de maloca antigamente (1988) (FEIL, 2011, p. 129).

É perceptível que os avanços assegurados pelos documentos legais permitiram a conquista da educação escolar indígena nas e para as comunidades indígenas. Além disso, um importante avanço aconteceu na legislação brasileira. Graças a essas paulatinas conquistas pudemos acompanhar por parte do Governo Federal o reconhecimento e a inserção no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008 – que altera a Lei 9.394 de 1996, já modificada pela Lei nº 10.639 de 2003 – LDB). A inserção da temática inclui no conteúdo programático diversos aspectos da história e da cultura caracterizadores da/na formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos. Ficam respaldados, desse modo, o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. Além disso, as disciplinas devem ser ministradas no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, de literatura e de história brasileiras.

Esta conquista assegurada torna mais notória a compreensão necessária nos estudos multiculturais no País. Em razão da diversidade,

apresentada pelos grupos étnicos indígenas – são mais de 180 povos reconhecidos em suas especificidades – devemos ater-nos aos resultados contínuos pelos quais os povos indígenas lutam e que vêm conquistando cada vez mais. Podemos vê-los nas publicações de material indígena que recai na área da saúde, da literatura, da linguística, da arte e outros. Assim, vemos que, no primeiro momento, os documentos forneceram uma abertura aos povos indígenas para a luta por assegurar práticas próprias e processos de aprendizagem intrínsecos a elas; já no segundo momento podemos perceber os resultados desses direitos que cada vez mais vêm sendo praticados e ampliados e implantados. Evidentemente, este é um processo que sempre deve ser revisitado, pois, ainda que inconcluso, é incontestável no sentido de que pode, a partir dele, ser promovida a revitalização da língua e da cultura por meio da educação escolar específica e diferenciada.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: A BUSCA PELA CHAMADA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA

A educação escolar indígena nos termos contemporâneos apresenta a preocupação de pensar problemas específicos como a educação escolar voltada para os povos indígenas, bem como as questões da inclusão apresentadas pelas comunidades onde a educação escolar indígena já é existente. A etnia Fulni-ô da Bahia, por exemplo, há algumas décadas tem inserida no seu cotidiano a educação escolar indígena, de modo que, nos dias atuais, a etnia busca aperfeiçoar práticas pedagógicas que resultem no atendimento de interesses específicos do próprio povo fulni-ô. Fábria Pereira da Silva – Fulniô (2014), ao investigar a educação escolar indígena dentro de sua etnia, identifica processos históricos que possibilitaram a existência da educação escolar indígena na comunidade, ainda que num primeiro momento estivesse aquém dos interesses da comunidade. Ela afirma que os primeiros passos para que a educação escolar indígena fosse viabilizada na aldeia estiveram supervisionados-direcionados ainda sob a tutela do extinto SPI – Serviço de Proteção ao Índio. Em 1920, foi fundada a primeira escola da comunidade, cujo objetivo era ensinar aos índios a leitura e a escrita em língua portuguesa. Contudo, apesar de a língua portuguesa ser predominante e o ensino dela ser imperativo na escola, o povo Fulni-ô quis e conseguiu manter a língua materna “[...] como fiel guardião da sabedoria e costumes herdados de seus ancestrais” (SILVA, 2014, p. 41). A incorporação

de mais professores no atendimento do ensino escolar durou algum tempo, com o objetivo de ensinar a ler e a escrever, cobrindo o período de 17 anos até a FUNAI tornar-se responsável pela contratação de professores para o ensino primário na escola. Esta, aliás, antes de nome Escola Reunida General passou a se chamar Escola Marechal Rondon. Já na década de 2000, como consequência do Decreto nº 24.628 de 12 de agosto de 2002, o Estado de Pernambuco estadualizou a escola indígena Fulni-ô, tornando possível a formação dos alunos em língua materna – o Yaathe, esse momento registra-se como significativo e de grande importância ao povo fulni-ô, pois valoriza sua cultura e tradição ao respeitar a sua língua materna. Segundo Silva (2014), atualmente a Escola Marechal Rondon “[...] comporta turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano, I a IV fases do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Normal em Nível Médio e Ensino da Língua Materna Yaathe” (SILVA, 2014, p. 43).

O apoio do Governo, na construção e efetivação do ensino escolar ao povo Fulni-ô, nos mostra a importância dessa parceria, sobretudo nos aspectos que se relacionam com os princípios norteadores desse ensino-aprendizagem: o respeito aos processos próprios de aprendizagem e a valorização de uma educação específica e diferenciada. Esses princípios estão sendo reivindicados pelas etnias no país, quando as políticas voltadas aos povos indígenas instaladas começam a adotar um modelo que foge aos interesses das comunidades indígenas. Puladas as partes iniciais que são necessárias – como o pensar do estabelecimento de uma escola, se essa escola é concebida a partir da estrutura que a comunidade deseja ou apenas a reprodução do prédio escolar do não índio –, as lideranças indígenas, com o apoio da comunidade, começam a exigir um planejamento curricular que respeite as práticas culturais específicas da etnia: o período de caça, de pesca, ou o ritualístico; o planejamento de um projeto político-pedagógico na formação do magistério de professores indígenas; a preparação de material didático-pedagógico; a formação de assessores que estejam engajados na preservação e valorização de uma dada etnia. Estes fatores são fundamentais no primeiro momento para que se estabeleça um espaço – pensado com a presença da comunidade indígena – para, depois, se pensar outras questões intrínsecas dos povos indígenas, como, por exemplo, a revitalização das suas línguas maternas, o aperfeiçoamento de materiais didático-pedagógicos, a publicação de cartilhas, livros ou outro tipo de arte, literatura entre outros.

Outro exemplo que podemos citar é o povo guarani que se localiza na cidade do Rio de Janeiro. Eles têm a preocupação em saber como se dá a formação de seus alunos por meio do Projeto EJA Guarani no Rio de Janeiro. Este projeto mostra a necessidade de se pensar, de forma democrática as políticas que norteiam a educação escolar indígena, bem como a necessidade de se olhar para os membros das comunidades indígenas que possuem algum tipo de deficiência. Miranda *et al* (2014), em sua pesquisa, afirmam que a categoria Educação Escolar Indígena só se tornaria real no ano de 2003 pelo Decreto Estadual nº 33.033 e a Deliberação CEE nº 286 que estabelece normas para a autorização, estrutura e funcionamento das escolas indígenas no âmbito da educação básica no sistema de ensino estadual do Rio de Janeiro. Essa ação, segundo os autores, se deu graças à mobilização dos Guarani Mbya. Apesar da inserção da escola indígena no estado, os esforços e os avanços legais, a “Escola Indígena Guarani Karai Kuery Renda, só constituída oficialmente em 2005 através do Decreto Estadual nº 38.125, não conseguiu implantar o segundo segmento do Ensino Fundamental” (MIRANDA *et al*, 2014, p. 184). Este segmento só foi oferecido posteriormente em uma parceira da SECT de Angra dos Reis e o IEAR – Instituto Federal Fluminense. O Curso de Magistério Indígena e o EJA Guarani, segundo os autores, são voltados para a formação e a escolarização dos educadores Guarani em suas próprias aldeias, e com a *efetiva participação dos educadores indígenas* em seu planejamento, gestão e execução, dada a sua participação assegurada na equipe de Coordenação do Curso. Vemos a efetivação de uma proposta realizada em conjunto, que respeita a vida e o trabalho dos educadores e lideranças indígenas. Essa ação não os afasta da vida cotidiana das aldeias e busca preservar sua cosmovisão e sua cultura em seus próprios termos.

A Educação Especial no cenário da educação escolar indígena é outro ponto a ser posto em evidência. Naturalmente, os problemas apresentados ainda na fase da implementação da escola dentro da comunidade indígena são profundos e por isso estão sempre em movimento, sempre em construção. Nesse sentido, pensar nos alunos com deficiência é um grande passo, já que, na maioria das “[...] comunidades, as pessoas com deficiência não são ao menos identificadas” (SILVA, 2014, p. 231). Silva (2014) também ressalta que, em relatórios nacionais e internacionais, pessoas com deficiência e indígenas fazem parte de um mesmo grupo de pessoas que sofrem discriminação.

No âmbito jurídico-legal, a educação inclusiva, como expõe Silva (2014, p. 225), tem respaldo na Constituição Federal do Brasil de 1988 nos artigos 205 a 208; no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990 – Título II – Dos Direitos Fundamentais; na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – Capítulo V, artigos 58, 59, 60, parágrafo único; na Resolução 02/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, e nas Propostas de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Educação Especial MEC/SEESP de 2002. Este aparato legal mostra o respaldo para se pensar a inclusão da educação especial de forma urgente e necessária. Além disso, se torna imprescindível refletir acerca da discriminação que sofrem as pessoas com deficiência para que possa haver ações embasadas-geradas nas e possibilitadoras de políticas públicas em ação conjunta com a área da saúde, de modo que se possa identificar as deficiências, sobretudo na área da educação, a fim de que esta venha a trabalhar considerando os direitos e a cidadania para uma inclusão justa.

Nesse sentido, Borges (2013) afirma que, no processo formal de escolarização indígena, que é objeto de preocupação tanto das comunidades e organizações indígenas quanto do MEC e Secretarias de Estado e Municipais, o grande desafio contemporâneo consiste em superar os modelos de escola formal transpostos diretamente e sem mediação às aldeias, ou seja, o desafio gira em torno do trabalhar pela construção de uma escola indígena no que diz respeito à especificidade de cada povo ou comunidade, de modo que possa ser lançada e praticada a chamada educação diferenciada. O Projeto IBAOREBU – Projeto de Ensino Médio Integrado Munduruku –, por sua vez, atende a aldeia de Sai-Cinza (PA) e apresenta, segundo a autora, os chamados “eixos integradores da matriz curricular”. Tendo como princípio metodológico a articulação da pesquisa ao ensino, esse projeto oferece as seguintes disciplinas: a) Linguagens e Comunicação no contexto das relações entre índios e não-índios; b) Identidade e Diversidade na sociedade contemporânea; c) O valor e o uso dos etnoconhecimentos no contexto atual. Agregando de forma indispensável aos saberes indígenas a Pedagogia e a Linguística, busca-se aplicá-las considerando o interesse – e nesse sentido, abandonando a prática meramente formal das disciplinas – da comunidade Munduruku.

Borges (2013) expõe o Projeto acima mencionado já na 5ª Etapa Intensiva, cujo objetivo se pautou em: “[...] trabalhar linguagens,

leitura, escrita, gênero e discurso, apontando para as relações que se estabelecem entre esses, o sujeito, a história, a ideologia, a política, o mundo” (BORGES, 2014, p. 18). Já nos objetivos específicos constam: identificar questões referentes ao processo de leitura e escrita do grupo de professores/alunos do projeto; compreender e refletir sobre o modo como as questões relacionadas à língua não estão desvinculadas das práticas sociais; discutir a importância de se reconhecer, numa sociedade de escrita, os vários tipos de texto que circulam e regulamentam a vida; e perceber as contribuições dos estudos realizados tanto para a pesquisa quanto para o ensino da língua portuguesa como segundo língua. Nesse sentido, vemos que o Projeto IBAOREBU já nesse estágio trabalha com questões específicas próprias aos interesses da comunidade. Partindo do pressuposto de que a educação escolar indígena deve atingir esse patamar, pode-se dizer que tal modelo de trabalho pode e certamente deve ser utilizado nas comunidades que estão iniciando uma educação específica e diferenciada, atentando-se, evidentemente, para a especificidade e interesses próprios das comunidades ou povos com quem se trabalha.

A educação escolar indígena tem mostrado ser um dos principais veículos para salvaguardar a diversidade linguística existente no país. Como afirmam Moore e Gabas Júnior (1990, p. 57) sobre as línguas indígenas: “[...] pensar em termos de futuro para as línguas indígenas brasileiras implica, necessariamente, entender o valor que elas têm em termos presentes”. Ainda segundo os autores, “[...] a língua é o traço mais marcante em qualquer cultura, ela funciona como a identidade de um povo, instrumento pelo qual o conhecimento tradicional desse povo é repassado de geração para geração” (MOORE & GABAS JÚNIOR, 1990, p. 57). Desse modo, a educação escolar indígena, como dizem a Constituição Federal e a LDB no que se refere à construção conjunta de saberes – currículo, práticas pedagógicas, estrutura – deve ser sempre iniciada com base nesse pressuposto e ser pensada, após sua instalação estrutural, em objetivos que visem atender às reais necessidades, sem jamais esquecer o traço cultural das comunidades indígenas. Para reforçar essa ideia, Ferreira (2013), na perspectiva do bilinguismo, conclui que: “[...] em um Projeto de educação indígena, o mínimo que se espera de uma proposta de ensino de português como segunda língua é o destaque na interpretação e a produção textual, através de atividades significativas” (FERREIRA, 2013, p. 26).

Atividades significativas aos povos indígenas num sentido em que as interpretações e as produções nas duas línguas, português e materna, possibilitem tanto o domínio da segunda língua, como também o exercício da língua materna de conteúdos importantes, tal como os próprios povos indígenas julgam ser.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE MITOS RELIDOS NA CONTEMPORANEIDADE E SUA RELAÇÃO COM A LITERATURA E O ENSINO NA SALA DE AULA NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO

A educação fundamental tem por objetivo a formação básica do cidadão. *A priori*, para que essa formação possa efetivamente ocorrer, são necessários meios básicos como o pleno domínio da leitura e da escrita, assim como diz a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* no que se refere ao ensino fundamental. Nesse sentido, o desenvolvimento voltado à realização da formação do cidadão deve operar de forma plural, considerando as múltiplas possibilidades a serem ofertadas com a finalidade de que se obtenha uma boa formação. Para além da leitura, se acrescenta ainda que o aluno (o discente, estudante) também tenha em sua formação, como direito garantido, a compreensão do ambiente natural e social, bem como do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade. Nesse sentido, a compreensão do contexto regional/amazônida em que se está inserido pode e deve constituir-se em um ponto programático-metodológico fundante para a educação escolar de um modo geral e para a educação escolar indígena em particular: trata-se de um saber e de uma condição que devem ser mediados e promovidos pela escola para uma formação reflexiva do indivíduo no âmbito pessoal, social, cultural-local. Assim, a leitura de mitos como arte literária pode ser vista como ferramenta fundamental na construção do conhecimento tanto comunitário quanto individual.

A leitura literária como operacionalização do conhecimento pode ser obtida de inúmeras formas, mas é na escola, no espaço legal institucionalizado, que ocorrem – ou devem ocorrer – estratégias específicas para a apreensão do texto em variados gêneros. Dessa forma, ler os mitos indígenas contribui para o conhecimento de *grupos-outros* culturais existentes, inclusive no sentido do entendimento-

conhecimento de que há grupos étnicos em nossa própria região, com suas especificidades e diferenças; no mesmo sentido, a leitura deles contribui para a promoção da diversidade de saber que é cada vez mais discutida e apresentada junto aos conceitos tradicionais que são ensinados e desenvolvidos nas disciplinas de língua portuguesa e literatura. A leitura dos mitos suscita a discussão de outros temas que são pertinentes ao ensino da disciplina da língua portuguesa, tais como: *o reconhecimento dos gêneros literários; a compreensão de como são lidos na contemporaneidade; e a importância da referência local*. Com base nesses pressupostos, o objetivo central possibilitado por esta proposta, conforme acredito, consiste em permitir ao aluno ainda no ensino fundamental perceber o valor da literatura (saberes) local (locais) e a importância de reconhecer referências culturais que se situam no seu contexto social e local no qual ele cresce e se educa.

Pensar os conhecimentos locais e aplicá-los no ensino cotidiano da sala de aula é uma prática que ainda é precária e que aos poucos deve ser reformulada e efetivada com mais consistência nos projetos político-pedagógicos escolares. Fernandes (2013), ao indagar se há alguma contribuição original, válida acerca do que se faz na Amazônia, afirma: “[...] o conhecimento pode sim ser produzido, desde que não *apesar* da periferia, mas *a partir* dela [...]” (FERNANDES, 2013, p. 124). O sentido de periferia atribui-se às regiões que, mesmo não localizadas nas partes centrais do país, produzem seus saberes nas suas formas específicas. Conforme o autor, muitas são as pesquisas que até chegam a ser institucionalizadas *sobre* a Amazônia, mas que não refletem no aumento de conhecimento *na* ou *da* Amazônia. O saber indígena, por meios dos mitos, estimulado pela leitura, certamente se configura como uma opção viável na construção do saber da diversidade e da cidadania, em que o respeito e o reconhecimento das diferenças culturais e religiosas permitem a prática cidadã na vida social e como vida social. Os mitos ocidentais, evidentemente, já foram utilizados como recurso didático para o ensino das Letras, dentre os mais clássicos podemos citar: Homero e a Odisseia; no Romantismo brasileiro, foi recurso bastante utilizado por José de Alencar, podemos vê-los nas obras *O Guarani*, *Iracema*, *Ubirajara*; no Modernismo brasileiro os vemos nas obras de Mário de Andrade com *Macunaíma*; vemos ainda em Oswald de Andrade o *Manifesto Antropófago* que redirecionou as bases da teoria da literatura brasileira.

Ribeiro (2008) afirma que o retorno dos mitos arcaicos através da literatura, principalmente latino-americana, é um fato. Para a autora, “[...] o processo de remitologização literária é devido à tendência artística para ressignificar a realidade por meio do imaginário simbólico [...]” (RIBEIRO, 2008, p. 2). Essa ressignificação pode ser efeito na escrita criativa realizada na sala de aula pelos alunos, que serão estimulados a lerem e interpretarem os mitos indígenas. A gama de obras indígenas, na contemporaneidade, permite que o acesso a elas seja mais tangível. Até os anos noventa, era quase impossível adquirir um exemplar de natureza indígena com o reconhecimento literário; hoje, entretanto, já encontramos uma diversidade muito grande em bibliotecas, livrarias, sebos e mais ainda na *internet*. Alguns autores indígenas ganham e assumem cada vez mais destaque, como Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, Olívio Jekupé, Nucu Minawa, Kaka Werá Jecupé, Umúsin Panlõn Kumu, Tolomãn Kenhiri, Pichuvy Cinta Larga. Além desses autores, podemos citar a obra do xamã Yanomami Davi Kopenawa “A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami” (2015), escrita em coautoria com o antropólogo francês Bruce Albert.

A importância de ler-se os mitos indígenas ressalta-se, sobretudo, no seu aspecto contemporâneo. Como marco recente no Brasil, a literatura indígena, que engloba especialmente os mitos, apresenta formas e características próprias que possibilitam diálogos com outros saberes, tornando viável, em muitos casos, o repensar dos gêneros que são estudados como formas tradicionalmente consagradas ou caricatas das representações artísticas indígenas, sem considerar como suas especificidades podem despertar o interesse e o respeito em relação ao ensino da língua portuguesa e no ensino da literatura. Guesse (2011) assinala que a literatura indígena tem como uma de suas características centrais o fato de tomar os mitos indígenas – antes transmitidos de geração em geração como tradição milenar através da oralidade – e recriá-los, dando a eles uma dimensão estética e conferindo-lhes um caráter literário, na medida em que são escritos, editados e publicados em forma de livros, para serem lidos tanto por um público indígena quanto por um público “branco”.

A atenção aos e o ensino dos mitos indígenas na sala de aula configuram-se, desse modo, não mais enquanto leitura dos mitos como livros destinados ao público infanto-juvenil – embora este projeto se volte ao público infantil –, como foi considerado no passado no sentido

pejorativo (como se a leitura desses mitos fosse um exercício infantil e destinado exclusivamente a crianças). Os mitos eram vistos como infantis porque os povos tradicionais eram considerados como povos que não tinham atingido a maturidade civilizacional, por isso suas diferenças eram consideradas desiguais na sociedade ocidental e, aqui, no ensino formal. Lopes da Silva (1995) afirma que, no século XVI, as narrativas indígenas se tornaram objeto de atenção, mas eram vistas como narrativas de caráter religioso, expressão de crenças e superstição que seriam transformadas pela verdadeira fé dos colonizadores. No entanto, o que podemos perceber na leitura e na existência e sobrevivência dos mitos na contemporaneidade em relação aos povos indígenas é que esses mitos são parte da tradição de um povo, mas esta mesma tradição é continuamente recriada: “[...] caso contrário, perderia o sentido, estaria fossilizada, seria reminiscência apenas e não memória de experiências passadas e referências vivas para o presente e para o futuro” (SAHLINS, 1989; FAUSTO, 1992 *apud* LOPES DA SILVA, 1995, p. 332-333). Os mitos, ainda segundo os autores, intercambiam as relações ao registrarem fatos, interpretações e reduzindo, às vezes, a novidade ao já conhecido ou inversamente, deixando-se levar pelo evento, transformando-se com ele. Assim, depreende-se que a leitura e o conhecimento dos mitos na sala de aula fazem com que o aluno saiba reconhecer níveis de interpretação vários que o mito traz, já que suas leituras em diversificados momentos podem significar a reatualização do mesmo mito, uma vez que este se origina na oralidade. Além disso, pode contribuir para o exercício da interpretação simbólica de culturas que são diferentes das suas no campo religioso, educativo, político, etc.

Os contos europeus que são popularmente reconhecidos no mundo ocidental originaram-se na oralidade. Dentre eles, podemos citar *Branca de Neve e os sete anões*, *Cinderela*, *Rumpelstiltskin*, *João e Maria*, etc. Coletados inicialmente em versões publicadas por Charles Perrault, Irmãos Grimm, hoje vemos adaptações que, por meio de filmes, estão sempre trazendo versões novas. Isso inclui as séries contemporâneas, por exemplo: *Grimm* que mostra caçadores de criaturas dos contos fabulescos; *Once upon a time*, uma série que mostra a inter-relação dos personagens dos contos de fadas e o tempo presente. Percebemos, desse modo, que a reatualização operada nas narrativas orais no Ocidente também acontece nas narrativas indígenas que permutam conforme a *performance* realizada em uma comunidade.

estranho as várias reatualizações de um mito (ou as suas várias versões) é que as escolas não trabalham com os mitos indígenas de nível local ou regional; desse modo, não se conhece os protagonistas (ou os seres, ou os personagens) dessas composições narrativas. Ressaltamos, novamente, a necessidade de se conhecer mitos e culturas diversas já na formação inicial do cidadão para que se possa desde cedo fortalecer o reconhecimento das diversidades culturais existentes em uma mesma sociedade.

Ademais, o livro *A psicanálise dos contos de fadas*, de Bruno Bettelheim, traz como uma das bases de sua análise o conto *João e Maria* sob um prisma psicanalítico. A leitura de Bettelheim (2002) está para além da versão que mostra dois irmãos obrigados a aventurar-se na floresta onde encontram uma bruxa que, por ironia, é a causa da posterior riqueza da família de João e Maria. O autor, se valendo do campo da psicanálise, afirma que “[...] ao discutir João e Maria, o empenho infantil da criança em agarrar-se aos pais, mesmo sendo tempo de se defrontar com o mundo por conta própria, é enfatizado, bem como a necessidade de transcender a primitiva oralidade, simbolizada pela fascinação infantil com a casa de biscoitos de gengibre [...]” (BETTELHEIM, 2002, p. 15). Vemos que a leitura realizada de um conto num campo – mesmo que das ciências humanas (o psicanalítico, nesse caso) – muda conforme o ponto de vista e a investigação realizados. Em uma sociedade tradicional podemos perceber que elementos recorrentes como coletivo, ancião, pajé, mudam conforme o narrador ou a coleta do mito, também podendo mudar de acordo com a escolha da edição. Em uma mesma edição da coletânea de mitos *Amondawa* – povo que vive na região entre Ouro Preto e Ji-Paraná de família linguística Tupi-Kawahib – o mito *O céu* tem duas versões. A primeira versão é narrada por Tangip Amondawa em 1997. Ele assim relata: *Antigamente o céu era bem baixo. Todo mundo ia lá buscar as mercadorias, direto. Aí, o deus, como vocês falam, não gostou e levou o céu mais pra cima. Pessoal buscava o milho que ele tinha tudinho, porque lá tinha mais coisas que aqui em baixo* (SAMPAIO, 2004, et al, p. 23). Já em outra versão, esta narrada por Tari Amondawa, também em 1997, se dá de outro modo:

Minha avó contou esta história pra mim. Antigamente tudo isso aqui era junto. Tava morando aqui, flechando coisa.... Até que apareceu branco. Nós falamos: - Nós queremos morar lá no céu. Aí tinha um deus e

tinha um céu. Aí ele baixou, baixou, baixou e chegou até na roça. Aí foi lá e colocou estrelinha no céu. Aí veio a pedra. Aí, outro Tupanagá, parente dele, falou assim: -Por que vai embora? Tem roça aqui, rapaz [...]. Você quer levar tudo junto! – Aqui a terra é boa mesmo! Tem que levar tudo junto. Não posso ficar aqui não! Se colocar aqui, tem praga. Tem que levar tudo em cima. Vou deixar aqui tudo o que é ruim: deixo bicho, anta, toda essa munição, cobra, melancia, arraia, aranha, aranha-caranguejeira. Aí levaram tudo lá pra cima. Tudo é bom. Terra boa, boa mesmo. Aqui só deixou um pouquinho de terra, prado, outro campo colocou aqui também. Aí subiu o céu, subiu, subiu [...]. Tá mais alto agora [...] (SAMPAIO, 2004, et al, p. 25-26).

Como se pode perceber tanto no conto de João e Maria quanto nas narrativas indígenas a interpretação se faz imprescindível para a compreensão das versões. Se na primeira narrativa indígena se vê como causa o fato de deus levar o céu para cima, na segunda se observa a presença do branco como influência para a distância entre céu e terra. Os mitos, nesse sentido, principalmente os de cunho regional, se mostram como fonte de material simbólico na formação e compreensão de culturas e sociedades. Como já se afirmou anteriormente, os mitos também operam no campo literário da poesia. Sob o tema da identidade indígena, a literatura indígena contemporânea traz na forma de poesia a cultura ameríndia. Eliane Potiguara é um nome pioneiro e os seus poemas perpassam com a lírica tradicional temáticas de cunho cultural. Exemplo disso é o poema *Identidade Indígena (Em memória de meus avós, escrito em 1975 – Versão indígena)*:

Nosso ancestral dizia: Temos vida longa!
 Mas caio da vida e da morte
 E range o armamento contra nós.
 Mas enquanto eu tiver o coração aceso
 Não morre a indígena em mim
 E nem tampouco o compromisso que assumi
 Perante os mortos
 De caminhar com a minha gente passo a passo
 E firme, em direção ao sol.
 Sou uma agulha que ferve no meio do palheiro
 Carrego o peso da família espoliada
 Desacreditada, humilhada
 Sem forma, sem brilho, sem fama.

Mas não sou só eu
Não somos dez, cem ou mil
Que brilharemos no palco da História.
Seremos milhões, unidos como cardume
E não precisaremos mais sair pelo mundo
Embebedados pelo sufoco do massacre

A chorar e derramar preciosas lágrimas
Por quem não nos tem respeito
A migração nos bate à porta
As contradições nos envolvem
As carências nos encaram
Como se batessem na nossa cara a toda hora.
(POTIGUARA, 2004, p. 102-103).

Dessa forma, percebe-se que tornar mitos indígenas regionais e nacionais reconhecidos na sala de aula pode ajudar o aluno na formação no campo da leitura e da escrita criativa (produção de texto), uma vez que, tendo o aluno condições de estar em contato com outras narrativas – no caso os mitos indígenas, nas formas de narrativas ou poesias – e interpretá-los com base em direitos assegurados pela constituição, contribui-se para a consciente formação cidadã dele. O ensino de conteúdos indígenas já é uma realidade assegurada pelo *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI*, a comunidade é reconhecida como lugar de aprendizado, pois possui valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas, formas estas que, segundo o RCNEI, devem contribuir na formação de uma política e práticas educacionais adequadas. Nessa mesma linha de pensamento pode-se notar a importância de compreender aspectos sociais que às vezes apenas são tangenciados na sala de aula, prejudicando a formação cidadã dos alunos. Como já fora afirmado, o reconhecimento de que outros grupos em diferentes formas de expressão devem ser compreendidos, no contexto do respeito às diversidades, também se aplica aos grupos étnicos. A leitura dos mitos, então, oferece o reconhecimento desses saberes atingindo alguns aspectos sugeridos pelo RCNEI (1998, p. 23): i) uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos “seres” e forças da natureza com os quais estabelecem relações de cooperação e intercâmbio a fim de adquirir – e assegurar – determinadas qualidades; ii) Valores e procedimentos próprios de sociedades originalmente orais, menos

marcadas por profundas desigualdades internas, mais articuladas pela obrigação da reciprocidade entre os grupos que as integram; iii) noções próprias, culturalmente formuladas (portanto variáveis de uma sociedade indígena a outra) da pessoa humana e dos seus atributos, capacidades e qualidade; iv) formação de crianças e jovens como processo integrado. Apesar de suas inúmeras particularidades, uma característica comum às sociedades indígenas é que cada experiência cognitiva e afetiva carrega múltiplos significados – econômicos, sociais, técnicos, rituais, cosmológicos. As práticas asseguradas aos povos indígenas por meio do RCNEI também incidem no processo educativo dos alunos não indígenas, uma vez que ter-se contato com esse reconhecimento pode ampliar o campo conceitual destes para uma produção de texto criativo original, já que, ao reconhecer outros seres, estilos de vidas, procedimentos opostos aos vigentes em sua sociedade, sua escrita, baseada em sua compreensão de mundo mais aberta e plural, poderá estar mais estilizada ao respeito cultural e reflexiva politicamente, fatores que são muito valorizados e ressaltados na contemporaneidade.

Este texto, assim, visa a uma tentativa de formação de qualidade para o público indígena e não indígena alinhado aos estudos contemporâneos, pensando na formação individual e social que se realiza na sala de aula. Com base nesses pressupostos – cultura indígena como parâmetro para o reconhecimento de diferentes culturas em um mesmo espaço; mitos indígenas como forma de saber para uma escrita criativa; respeito como prática social desenvolvida na sala de aula – pretende-se inserir na educação, ainda que em nível micro, incentivo às práticas de representações simbólicas, políticas, das gerações mais novas, cuja autonomia reflete uma poderosa transformação cultural.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO/RO

Para Santos (2014), o empenho dos movimentos indígenas, como sintetizado no e representado pelo Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia (NEIRO) e a Organização dos Professores Indígenas de Rondônia (OPIRON), contribuiu para uma ampliação participativa das comunidades indígenas na redefinição das políticas públicas de educação. Este feito visa proporcionar uma educação escolar indígena e diferenciada, bilíngue e intercultural, dentro da particularidade

de cada povo, assim como visa garantir ao magistério indígena a participação de professores indígenas com os mesmos direitos de remuneração equivalente aos seus pares da rede mantida pelo Estado, assegurando as condições necessárias para o trabalho educativo escolar nas comunidades indígenas, já figurado em lei. Contudo, as entidades proponentes representativas da educação escolar indígena na cidade de Porto Velho – a SEDUC, por meio do Núcleo de Estudos Indígenas, e a FUNAI, instrutora e mediadora de políticas públicas dos povos indígenas no Estado –, possuem apenas oficinas destinadas à formação na educação escolar dos povos da região. No que se refere à SEDUC e à FUNAI, ambas operam com a elaboração de alguns projetos, que, entretanto, ainda estão em formulação e andamento, sendo assim incipientes.

Vale ressaltar, por sua vez, a quantidade de povos indígenas existentes no Estado de Rondônia. Entre eles estão os seguintes povos: os Caripunás, ocupantes do Parque Indígena Karipuna no vale do rio Jaci-Paraná; os Pakaás Novos, habitantes da maior área indígena em Rondônia, residindo no município de Guajará-Mirim; os Karitianas, ocupantes de uma reserva próxima à cidade de Porto Velho; os Tapari, Makurap e Jatobi que vivem nos Postos Indígenas do Rio Branco e do Rio Guaporé; os Kaxacaris habitantes da região limítrofe entre os municípios de Porto Velho/RO e Lábrea/AM; Uru-eu-wau-wau habitam os municípios de Ariquemes e Guajará-Mirim; os Tubarão Latundé que habitam a reserva de mesmo nome no município de Vilhena; os Cinta Larga ocupantes da área do Projeto Indígena Roosevelt, que é parte integrante da reserva do Parque Indígena do Aripuanã, localizada em terras dos Estados de Rondônia e Mato Grosso; os Suruis, habitantes de postos indígenas Sete de Setembro e Quatorze, no município de Cacoal; os Gaviões, ocupantes de aldeias em áreas já demarcadas às margens do Igarapés Lourdes e Homônios, afluentes da margem direita do rio Ji-Paraná, próximo a cidade de Ji-Paraná; os Araras, ocupantes da mesma reserva dos Gaviões, em Ji-Paraná.

Podemos observar que a quantidade de povos existentes no Estado de Rondônia demanda uma preocupação em relação aos direitos assegurados a estes mesmos povos. No que tange à educação, a questão se torna mais evidente e pungente, uma vez que a preocupação vista nos grupos que já possuem a educação escolar instituída nas comunidades está na qualidade do ensino e de como esse mesmo ensino pode dar

algum retorno à comunidade nas suas atividades de caça, pesca, artes, literatura, etc. Os povos indígenas têm mostrado, ainda, um forte desejo de dominar algumas ferramentas do não-índio, como a escrita e a utilização da internet, para poder reivindicar seus direitos como a demarcação de suas terras indígenas. Nesse sentido, o que se pôde observar nas pesquisas realizadas no município de Porto Velho foi uma ausência de representação indígena. As escolas estaduais ainda não possuem um forte programa que atenda uma demanda de alunos indígenas na capital; algumas escolas da cidade recebem os alunos indígenas que habitam na FUNAI, mas não oferece um ensino específico e diferenciado dado a quantidade de alunos que frequentam turmas, em sua maioria não índia. Outro fator que pesa negativamente é a ausência de políticas indígenas que fomentem uma participação de grupos étnicos nas escolas ou mesmo em suas comunidades. Aparentemente torna-se necessário driblar as barreiras políticas para depois pensar-se em um plano pedagógico que vise à qualidade no ensino indígena no município de Porto Velho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar indígena apresenta uma reinserção social para os grupos indígenas, cuja visibilidade possibilita uma reivindicação por seus direitos em todos os campos, seja no jurídico, seja no campo da educação. A cultura indígena, quando valorizada, permite o resgate e a preservação de conhecimentos e valores tradicionais importantes ao desempenho social e cultural de outras sociedades: as técnicas indígenas medicinais, por exemplo, estão sendo retomadas com o intuito de combater a desenfreada indústria farmacêutica; a literatura indígena, ainda, ganha cada vez mais visibilidade e valoriza a literatura de tradição oral e saberes passados milenarmente de geração em geração. É possível perceber que, como foi apresentado nesse texto, as leis constitucionais que salvaguardam os povos indígenas e as políticas de apoio existentes no país não garantem aos estados a implementação de políticas voltadas aos indígenas. É necessário que existam grupos e sindicatos, ou pesquisadores e professores, que trabalhem em temas voltados aos povos indígenas, dando suporte a esses mesmos indígenas para que uma política possa entrar em vigor em determinado local, no caso aqui, o município de Porto Velho.

Ressaltamos, ainda, que o atraso na implementação de políticas que possam dar visibilidade aos povos indígenas em seus estudos nas proximidades do município de Porto Velho e mesmo na própria capital leva ao atraso dos povos indígenas da região em reivindicar práticas que favoreçam o campo educacional e, de modo geral, social ou tradicional. Significa dizer que, quanto mais houver ausência ou mesmo uma demora em representar étnica e politicamente os povos indígenas, mais tempo se necessitará para aperfeiçoar esses projetos, o que significa a não garantia de direitos em prol desses mesmos povos. Sendo assim, algumas práticas são sugeridas neste artigo para que efetivamente o município de Porto Velho possa transformar a educação indígena em seu espaço físico e simbólico. Acreditamos que algumas práticas possam transformar o quadro representativo dos povos indígenas no município. São elas:

- i) Inserir no departamento da SEDUC lideranças indígenas que estejam atentas às necessidades de sua etnia no que se refere à educação escolar indígena;
- ii) Ter projetos na FUNAI que visem a curto, médio e longo prazo uma visibilidade ou uma representação mais ativa dos povos que transitam este mesmo órgão (alguns membros de variadas etnias buscam residência na FUNAI de Porto Velho, a fim de acessar atendimento médico, ou durante o tempo da realização de cursos, ou mesmo porque querem passar uma temporada na cidade);
- iii) Inserir na rede escolar do município de Porto Velho materiais pedagógicos utilizados em outros programas no Estado (como o Projeto Açaí no Estado de Rondônia, voltado a alfabetizar e preparar alguns professores indígenas para a licenciatura; além do oferecimento de oficinas voltadas a professores residentes em outros municípios no Estado de Rondônia) com o intuito de fortalecer a cultura indígena no município de Porto Velho;
- iv) Fomentar nas escolas do Estado, aos alunos indígenas, o acesso a uma educação específica e diferenciada, bem como uma educação de plano curricular nacional;
- v) Promover eventos culturais que reflitam socialmente a importância de se valorizar saberes tradicionais nos dias de hoje;
- vi) Promover também práticas nas universidades para que os alunos em formação nas diversas áreas (Letras, História, Matemática,

etc.) possam atender à comunidade do município de Porto Velho conscientemente no que se refere à intersecção de outros grupos e povos.

Evidentemente no plano teórico tais práticas podem ter seus níveis de dificuldades para seu estabelecimento; contudo, o que podemos ver em outros Estados é que tais práticas são possíveis e ricamente valorizadas – citamos aqui o Estado de Minas Gerais, Bahia e Amazonas. Nesse sentido, podemos observar a importância de tais práticas que, apesar de serem garantidas por lei, ainda não são efetivamente realizadas na cidade de Porto Velho, pois as poucas práticas (oficinas, cursos em outros municípios) não possuem o impacto social que deveriam ter em um estado cujo número de povos indígenas é bastante acentuado.

REFERÊNCIAS

BANIWA, E. M. “Situação das línguas indígenas brasileiras”. In: BONFIM, A. B.; COSTA, F. V. F. **Revitalização de língua indígena e educação escolar indígena inclusiva**. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia/EGBA, 2014.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 16ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BORGES, A. A. C. “Língua portuguesa para índios Munduruku: desafios e possibilidades de ensino”. In: D’ANGELIS, W. R. **Ensino de português em comunidades indígenas (1ª e 2ª língua)**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL/MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Senado Federal. Brasília, 2008.

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

FEIL, R. B. “O (não) lugar do indígena na “literatura brasileira: por onde começar a inclusão?”. In: **Boitatá** (Londrina), n. 12, p. 122-137, 2011.

FERNANDES, E. R. “Ensino de Filosofia e cultura amazônica: Uma apologia aos saberes periféricos”. In: DANNER, L. F. **Ensino de Filosofia e Interdisciplinaridade**. Porto Alegre: Editora Fi, 2013.

FERREIRA, L. L. “Produção de jornal nas aulas de Português 2ª Língua: (Projeto Ibaorebu – Munduruku)”. In: D’ANGELIS, W. R. **Ensino de português em comunidades indígenas (1ª e 2ª língua)**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2013.

GUESSE, E. B. “Da oralidade à escrita: os mitos e a literatura indígena no Brasil”. In: **Anais do SILEL**, v. 2, n.2, p. 1-11, Uberlândia: EDUFU, 2011.

KOPENAWA, D; ALBERT, B. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LOPES DA SILVA, A. “Mito, razão, história e sociedade: interrelações nos universos socioculturais indígenas”. In: LOPES DA SILVA, A.; GRUPIONI, L. D. B. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

MIRANDA, C.; TREVA, A. P.; NOBRE, D. “EJA Guarani Mbya no Rio de Janeiro: um currículo em construção, uma política por fazer”. In: In: BONFIM, A. B; COSTA, F. V. F. **Revitalização de língua indígena e educação escolar indígena inclusiva**. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia/EGBA, 2014.

MOORE, D.; GABAS JÚNIOR, N. “O futuro das línguas indígenas brasileiras”. In: **Raízes da Amazônia**. Ano 1, vol. I, n. 1 – jun. INPA Manaus-AM, 2005.

POTIGUARA, E. **Metade cara, metade máscara**. São Paulo: Global, 2004.

RIBEIRO, M. G. “Da literatura aos mitos: a mitopoética na literatura de Lya Luft”. In: **XI Congresso Internacional da ABRALIC – Tessituras, Interações, Convergências**. 13 a 17 de julho. USP – São Paulo, Brasil, 2008.

SAMPAIO, W. B. A.; SILVA, V.; MIOTELLO, V. **Mitos Amondawa**. Tradução: Arikan Amondawa. Porto Velho, Edufro, 2004.

SANTOS, M. A. S. **As políticas educacionais e seus impactos na educação indígena: um estudo nas comunidades pertencentes ao**

município de Guajará-Mirim RO. 2014, 119 f. Dissertação (Mestrado). Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, RO, 2014.

SANTOS, S. C. “Os direitos dos indígenas no Brasil”. In: LOPES DA SILVA, A.; GRUPIONI, L. D. B. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1 e 2º graus**. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, F. P. “O ensino da língua yathee nas escolas da comunidade Fulni-ô”. In: BONFIM, A. B; COSTA, F. V. F. **Revitalização de língua indígena e educação escolar indígena inclusiva**. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia/EGBA, 2014.

Sites consultados

Governo de Rondônia regulariza ensino indígena em duas áreas de Nova Mamoré. Disponível em: <<http://www.rondonia.ro.gov.br/2016/09/137564/>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

Nações indígenas de Rondônia. Disponível em: <http://www.geocities.ws/rondonianaweb/indigenas_ro.htm>. Acesso em: 25 jan. 2017.

Novas diretrizes da educação indígena são discutidas em seminário. Disponível em: <<http://www.seduc.ro.gov.br/portal/index.php/component/content/article/7-noticias/1007-novas-diretrizes-da-educacao-indigena-sao-discutidas-em-seminario.html>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

Seduc promove Encontro de Educação Escolar Indígena. Disponível em: <<http://www.seduc.ro.gov.br/portal/index.php/noticias-all/502-seduc-promove-encontro-da-educacao-escolar-indigena.html>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

AS NOVAS IDENTIDADES DAS PRINCESAS EMPODERADAS NA LITERATURA INFANTOJUVENIL CONTEMPORÂNEA

*The new identities of the princesses empowered in contemporary
infantojuvenil literature*

*Andressa Castro Priori de Souza¹
Nair Ferreira Gurgel do Amaral²*

Recebido em: 27 jun 2017

Aceito em: 29 ago 2017

RESUMO

Este artigo apresenta uma análise sobre a representação feminina nos contos de literatura infantojuvenil contemporâneos e tem como objetivo principal identificar como são construídas as personagens femininas, traçando um paralelo comparativo com os contos tradicionais, no intuito de compreender os discursos pertencentes a cada momento histórico, bem como a identidade construída em cada um desses períodos. Especificamente, buscamos analisar a construção do estereótipo feminino e relacionar a ocorrência de discursos a partir de uma contingência histórica específica, por meio da retomada de discursos já-ditos. Os principais referenciais que fundamentaram a pesquisa foram os estudos sobre Literatura Infantil: Carvalho (1987) e Zilberman (2014); Análise do Discurso: Foucault (2008) e Gregolin (2001); Concepções de Estereótipo e Gênero: Bhabha (2013), Vargas (2009) e Perrot (2007); Identidade: Hall (2006) e Bauman (2005). Com base na análise dos dados, foi possível concluir que as identidades não são mais as mesmas. No que compete à identidade feminina, temos uma nova concepção de ser mulher. Os contos de literatura infantojuvenil contemporâneos têm representado, através de suas personagens, mulheres que rompem com estereótipos de beleza, de passividade e de

1 Andressa Castro Priori de Souza. Mestranda do Mestrado em Letras da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. E-mail: andressapriori@gmail.com.

2 Nair Ferreira Gurgel do Amaral. Doutora em Linguística. Universidade Federal de Rondônia – UNIR. E-mail: nairgurgel@uol.com.br.

extrema dependência masculina. As “novas princesas” empoderadas assumem novas identidades e estão livres para construir suas próprias histórias.

Palavras-chave: Literatura Infantojuvenil. Identidade. Estereótipo de Gênero.

ABSTRACT

This article presents an analysis of female representation in contemporary children and youth literature of tales and aims to identify how female characters are constructed by drawing a comparative parallel with traditional tales to understand the discourses pertaining to each historical moment as well the identity built in each of these periods. Specifically, we seek to analyze the construction of the female stereotype and to relate the occurrence of discourses based on a specific historical contingency, through the resumption of already spoken discourses. The main references that supported the research were the studies on Children’s Literature: Carvalho (1987) and Zilberman (2014); Discourse Analysis: Foucault (2008) and Gregolin (2001); Concepts of Stereotype and Gender: Bhabha (2013), Vargas (2009) and Perrot (2007); Identity: Hall (2006) and Bauman (2005). Based on the analysis of the data, it was possible to conclude that the identities are no longer the same. As far as female identity is concerned, we have a new conception of being a woman. The contemporary children’s literature stories have represented, through their characters, women who break with stereotypes of beauty, passivity and extreme dependence on men. Empowered “new princesses” take on new identities and are free to build their own stories.

Keywords: Children’s Literature. Identity. Gender Stereotype.

ERA UMA VEZ, AS PRINCESAS (INTRODUÇÃO)

Este estudo busca compreender os discursos que permeiam os contos tradicionais e os discursos que emergem em um contexto sócio histórico pós-moderno. Traçamos como objetivo geral identificar como são construídas as personagens femininas nos contos infantojuvenis, sobretudo, os pós-modernos, traçando um paralelo comparativo com os contos tradicionais, no intuito de compreender os discursos pertencentes a cada momento histórico, bem como a identidade construída em cada

um desses períodos. A fim de atingirmos tal meta, buscamos os seguintes objetivos específicos: analisar a construção do estereótipo feminino e relacionar a ocorrência de discursos a partir de uma contingência histórica específica, por meio da retomada de discursos já-ditos.

Para tratar da construção e participação feminina nos contos de literatura infantojuvenil, apoiamo-nos em Bárbara Vasconcelos de Carvalho (1987) e para falar a respeito das características desse gênero narrativo e seus principais contadores, embasamos nossas reflexões nos estudos de Regina Zilberman (2014) e Sueli de Souza Cagneti (2013). Também se fez necessário dialogarmos sobre questões de estereótipo de gênero, identidade e pós-modernidade. Assim, contamos com os conceitos de Homi Bhabha (2013), Michelli Perrot (2007), Gilles Lipovetsky (1997), Gayatri C. Spivak (2010), Stuart Hall (2006), Zygmunt Bauman (2005), Lyotard (1991) e Baudrillard (1991).

Diante de uma época caracterizada pela mudança rápida e constante, o discurso literário não poderia permanecer o mesmo, obviamente. Por acreditar que o discurso literário reflete as concepções e ideologias que permeiam a sociedade em uma dada época, seja para reafirmá-las, seja para contestá-las, é que propomos analisar a representação feminina nos contos de literatura infantojuvenil pós-modernos.

Sabemos que a literatura, aliada ao poder do discurso prazeroso e lúdico, propaga doutrinas, cultiva ideologias, transmite ideias e valores que serão de alguma maneira absorvidos pelos leitores.

Notamos que existem alguns trabalhos publicados a respeito das personagens femininas nos contos infantojuvenis, contudo ainda há pouca referência ao estereótipo de gênero nas obras literárias que remetam à questão da identidade feminina na pós-modernidade. Essa constatação nos motivou a seguir adiante, pois julgamos pertinente ressaltar o trabalho de escritoras que trataram do tema, justificando, assim, uma melhor divulgação do papel da mulher na sociedade.

Diante do exposto, observa-se que a presente pesquisa é relevante devido aos caminhos percorridos para fazer uma análise mais profunda acerca da representação da mulher na literatura infantojuvenil. Acreditamos nas significativas contribuições que este trabalho pode oferecer para as linhas de análises linguísticas, estudos culturais e educação, principalmente, porque permite a nós educadores uma visão mais crítica e reflexiva da literatura infantojuvenil, o que reflete também na maneira como trabalhamos com ela.

PELA ESTRADA AFORA NÃO ESTAMOS SOZINHAS (MATERIAL E MÉTODO)

A temática proposta buscou analisar a construção das personagens femininas nos contos infantojuvenis pós-modernos, uma vez que, ao longo do tempo, estereótipos acerca do universo feminino foram construídos e propagados através, principalmente, da literatura infantil.

Na busca de compreender os discursos que permeiam os contos tradicionais e os discursos que emergem em um contexto sócio histórico pós-moderno, surgiram os primeiros questionamentos que originaram a seguinte questão problematizadora: *Os discursos presentes nos contos de literatura infantojuvenil pós-modernos ainda apresentam estereótipos femininos?*

A presente pesquisa, quanto à sua natureza, pode ser classificada como teórica ou básica, pois desenvolve conhecimentos novos e úteis para o avanço da ciência e das práticas sociais. No que compete ao tipo de abordagem, a mesma apresenta uma abordagem qualitativa, visto que busca interpretar os fenômenos que investiga. Esse tipo de abordagem considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito.

Em relação aos procedimentos técnicos adotados, ressaltamos que seu cunho é bibliográfico, já que a pesquisa foi elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e, atualmente, com material disponibilizado na internet. Ademais, referenciando os objetivos traçados, classificamos a presente pesquisa como sendo, também, exploratória, ou seja, aquela que visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo mais explícito ou mesmo construir hipóteses a seu respeito.

Na sequência, selecionamos diversas obras de literatura infantojuvenil, tanto clássicas quanto pós-modernas que trouxessem em seu enredo personagens femininas. O intuito de separar obras clássicas foi de rememorá-las para uma melhor comparação durante a análise das obras pós-modernas, pois estão nestas o foco do nosso trabalho. O universo que compõe tais exemplares é vastíssimo; logo, não encontramos dificuldades em encontrar princesas (ou simples meninas) de todos os tipos - das mais delicadas e indefesas às mais autênticas e independentes. O resultado constituiu um banco de dados de onde selecionamos o *corpus* da pesquisa.

A etapa seguinte foi analisar os dados coletados na pesquisa bibliográfica. Para tanto, lançamos mão da metodologia discursiva, utilizando o método arqueológico de análise de discurso formulado por Michel Foucault em sua obra *A Arqueologia do saber* (2008), que, em linhas gerais, organiza um método de descrição de “enunciados”.

Para este estudo, escolhemos o livro “Procurando Firme” de Ruth Rocha (1992) que conta a história de uma princesa chamada Linda Flor. Apesar do nome, a menina não é flor que se cheire: gosta mesmo é de dar cabeçadas e rabos-de-arraia. Um dia, desafiando o dragão, sai pelo mundo, atrás não se sabe do quê, mas procurando firme!

Apresentamos, como norte para o recorte metodológico, questões relativas às formações discursivas presentes nos contos infantojuvenis, com o intuito de trazer à tona as vontades de verdades transmitidas e construídas nos contos tradicionais e contemporâneos, com ênfase nas representações do estereótipo feminino. Enquanto os contos tradicionais ditam certos padrões de comportamentos e beleza que as mulheres precisam adotar para conquistar seu espaço – espaço muitas vezes limitado a ser bela, casar-se e ter filhos -, os contos contemporâneos, com visões pós-modernas, resistem a tais imposições e constroem outros discursos, outros comportamentos. Estes vêm apresentar a importância de aceitar o diferente, o feio e errado passam a ser aceitos, mostrando a importância de sermos mais autênticos e não preconceituosos.

O PAPEL FEMININO ONTEM E HOJE (RESULTADOS E DISCUSSÕES)

Personagens femininas ocupando o papel de figuras centrais não são novidades nos contos de Literatura Infantil. Zilberman (2014, p. 80), inclusive, diz que “foi nos livros para crianças que moças e mulheres alcançaram proeminência, fama e popularidade”. A autora diz que Perrault não queria só contar histórias para a diversão do público, mas alertar para os perigos da sociedade. Devido à natureza dos seus contos, Perrault confirma sua intenção de apoio à causa feminista, pois seus contos “estão, em geral, centrados em mulheres injustiçadas, ameaçadas ou vítimas de situações ou de agozes” (COELHO, 1987, p. 67).

O lobo do clássico “Chapeuzinho Vermelho” simboliza o machismo que perdurará por muito tempo nas mais diferentes sociedades: astuto, sedutor, forte. Já as meninas, princesas ou não, submetem-se a esse lobo-príncipe pela própria criação que recebem.

Há que se destacar, entretanto, algumas diferenças relacionadas entre as personagens femininas de outrora, das mais atuais. Ao contrário das personagens femininas atuais, as de antes eram dotadas de atributos mágicos, tal como exemplifica Zilberman (2014, p. 82): “a Chapeuzinho que dialoga com o lobo, a Cinderela que conta com a ajuda de uma Fada Madrinha, a Bela que, embora tenha dormido cem anos, não envelhece”.

No Brasil, essas meninas também se fazem presentes, a começar pelos escritos de Monteiro Lobato. Aliás, dizem que Lobato era amigo das mulheres. Sua visão sobre o gênero feminino era diferente da maioria dos intelectuais e movimentos da época e advogava pela legítima e livre escolha feminina de seus ‘parceiros’. Não é à toa que cria a personagem Emília – uma boneca de pano que se humaniza e não tem limites para suas formulações orais e tampouco para suas ações. Rebelde e sem nenhum interesse por temas amorosos e domésticos, Emília é ambiciosa e muitas vezes, tirana.

Nelly Novaes Coelho (1983) afirma que Emília é o *alter ego* de Lobato. Ela representa o seu lado irreverente, é a “Independência ou Morte!”. Para demonstrar que Lobato foi feminista muito antes de surgir o movimento de valorização da mulher no Brasil, basta analisar sua obra e as personagens femininas do Sítio do Pica-pau Amarelo. Atualmente, as jovens que assumem um papel de destaque na literatura infantojuvenil não possuem beleza eterna, não contam com a magia das fadas, nem conversam com animais. Estas estão inseridas em uma realidade cotidiana, muito próxima daquela vivenciada pelo leitor.

Seu mundo é, digamos, “normal”, igual ao nosso, em que bichos não falam, mortos não ressuscitam, príncipes não aparecem subitamente para mudar o curso da existência. No entanto, elas são insubmissas e ensinam amigos ou companheiros a atuar de maneira diferente, encontrando, assim, alternativas de vida ou comportamento que podem torná-los mais felizes ou, pelo menos, mais conscientes do que acontece em volta de si (ZILBERMAN, 2014, p. 82-83).

Ao ler esses novos contos de fadas, deparamos com meninas comuns, simples que vivem uma vida feita de altos e baixos. Percebe-se comportamentos, desejos, qualidades, características atípicas daquelas esperadas que “uma princesa que se preza”, tenha.

Os escritores de literatura infantil contemporâneos demonstram preocupação ao trabalharem questões de inclusão social, quebra de

preconceitos e estereótipos. Destacamos, principalmente, as mulheres escritoras com suas brilhantes obras/releituras, pois elas têm contribuído de maneira brilhante para minimizar o preconceito e a discriminação em relação à mulher, tão marcantes nos clássicos infantis.

Contudo, mesmo trabalhando nessa perspectiva, ainda está bem arraigada em nossa cultura a imagem da mulher, da princesa, da menina, construída nos contos tradicionais. Uma pequena demonstração desta realidade foi comprovada pela professora Nair Ferreira Gurgel do Amaral, quando em uma atividade de formação continuada, realizada com professores da educação infantil. A professora propôs que eles desenhassem uma personagem para um conto infantil. No intuito de auxiliá-los, inicia uma história nos moldes tradicionais, deixando em branco os espaços referentes às características físicas, para que eles preencham. Dos 27 participantes, 19 desenharam meninas. Das 19 meninas desenhadas, foram destacadas as seguintes características:

Cabelo/cor - dois castanhos; três ruivos; seis loiros; 11 pretos.

Cabelo/comprimento - três curtos e 16 longos.

Cabelo/textura - 14 lisos (com variante para sedoso, fino, finíssimo, macio); três cacheados (com variante para ondulado); dois crespos (com variante para: ressecado).

Olhos/cor - sete castanhos; cinco pretos; quatro azuis; dois cor-de-mel; um verde.

Pele/cor - nove brancas (com variante para: branquinha, alva, clara, clarinha, bem branquinha); sete morenas; quatro negras.

Altura - dez altas; sete baixas; duas de estatura média.

Peso - 17 magras (com variante para: magrinha, esbelta) e duas gordas (com variante para gordinha) (AMARAL, 2008, p. 111).

Apesar de a maioria dos participantes terem idealizado uma personagem de cabelos pretos e olhos castanhos, ainda se fazem presentes alguns padrões de beleza rotulados pela sociedade, tais como: magra, alta, cabelos lisos e longos, branca. Como podemos observar, a pesquisa apontou os aspectos físicos das personagens. Caso as características comportamentais e de personalidade fossem também analisadas, não seria espantoso ou mesmo novidade depararmos com a presença, em maior número, de mulheres dóceis, frágeis, delicadas, passivas, altamente dependentes da figura masculina.

Atualmente, muitas obras, mesmo inspiradas, embasadas nos antigos clássicos, tratam de temas muito recentes. O mercado editorial

tem se mostrado muito eficiente com as propostas gráficas, ilustrações chamativas e criativas, tornando-se cada dia mais persuasivo. Diante disso, afirma Cagneti (2013, p. 62) “os contos de fadas são alterados, desconstruídos e redirecionados, permitindo desvios que podem surpreender e modificar o curso do caminho esperado”.

Vivemos em tempos pós-modernos, época de ressignificação, de inconstâncias e rupturas. O pós-modernismo, nascido por volta de 1950 com a arquitetura e a era da computação, marca o fim da modernidade que, segundo Cagneti (2013, p.63) “instaurou a ávida sociedade de consumo, mas que hoje exercita o hedonismo, a sedução pelo consumo de bens e serviços”. Vivemos no tempo do consumo e do reinventado.

Com base em Cagneti (2013), algumas obras de literatura infantil têm refletido esses fatores, colocando-os em seus enredos. Citamos, para exemplificar, duas princesas que fizeram sucesso com o público infantojuvenil, mostrando-se diferentes, reinventadas e propondo reflexões importantes. A primeira delas se chama Fiona, do filme *Shrek*, da Walt Disney. Pelo fato de se transformar em uma Ogra, rompe com os pré-requisitos de beleza, bem como de etiqueta, impostos às princesas, pois a mesma além de não ser bela, arrotada e solta gases. A segunda é Merida, do filme *Valente*, também da Walt Disney. Com seu cavalo e arco e flecha nas mãos, ela quer viver grandes aventuras. Lutou quando foi forçada a se casar, quebrando assim os padrões da passividade, delicadeza e fragilidade feminina.

As principais características das princesas pós-modernas são a autonomia, a autoconfiança, a coragem, a determinação, a independência. Os critérios de beleza são outros e já não ocupam, entre elas, o lugar mais importante.

Logo, os contos contemporâneos são, muitas vezes, um contraponto aos tradicionais, pois têm apresentado personagens mais ambíguas, diferentes, fragmentadas ou “descentradas” como aponta Stuart Hall (2006), não apresentando mais uma identidade una e fixa, e sim, várias identidades. Mais uma vez, percebemos na literatura discursos que refletem os pensamentos, concepções e visões de mundo da sociedade, pois muitas obras de literatura contemporânea têm apresentado personagens femininas com outras roupagens.

De acordo com Perrot (2007, p. 13), “Há muito que as mulheres são as esquecidas, as sem-voz da História. O silêncio que as envolve é impressionante”. Para ter uma dimensão desse silêncio, tomamos por

base o século XVIII, em que se discutiam se as mulheres eram seres humanos tais como os homens, ou se estavam mais próximas dos animais irracionais. Dessa maneira, somente no século XIX é que a mulher tem reconhecido o seu direito à educação, porém o direito ao acesso às universidades ainda demorou mais alguns anos para ser conquistado.

São muitas as razões que justificam esse silenciamento. Para Perrot (2007, p. 16), em primeiro lugar temos a invisibilidade das mulheres, ou seja, elas são “menos vistas nos espaços públicos, único que, por muito tempo, merecia destaque e relato”. São invisíveis, pois atuam em família, confinadas aos deveres caseiros. Para muitas sociedades, o silêncio e a invisibilidade das mulheres é uma forma de manter a ordem, a tranquilidade da cidade, visto que sua aparição em grupo causa medo, sua fala em público é indecente.

Uma segunda razão para o silêncio, de acordo com a historiadora é o *silêncio das fontes*.

As mulheres deixam poucos vestígios diretos, escritos ou materiais. Seu acesso à escrita foi tardio. Suas produções são rapidamente consumidas, ou mais facilmente dispersas. São elas mesmas que destroem, apagam esses vestígios porque os julgam sem interesse. Afinal, elas são apenas mulheres, cuja vida não conta muito. Existe até um pudor feminino que se estende à memória. Uma desvalorização das mulheres por si mesmas. Um silêncio consubstancial à noção de honra (PERROT, 2007, p. 17).

Entretanto, Perrot (2007, p. 18) aponta que o *silêncio mais profundo é o do relato*. Os primeiros relatos da história falam das guerras, dos reinados, dos grandes homens. Durante o período medieval também se fala mais dos santos que das santas. Enquanto os santos agem, viajam para evangelizar, as santas se confinam e rezam, preservam sua virgindade. No Renascimento, as rainhas, as damas galantes, as cortesãs “fazem sonhar. É preciso ser piedosa ou escandalosa para existir”.

Entre os séculos XVIII e XIX, a história torna-se mais profissional e científica, contudo o espaço conquistado pela mulher ainda é muito pequeno. Somente no final do século XIX a mulher tem respeitado o seu direito à educação, já o acesso às universidades se dá entre a primeira e a segunda guerra mundial. Todavia, mesmo presentes nas universidades, as mulheres continuam à margem da história.

Dentre os fatores sociais que marcam o nascer de uma história das mulheres está o acesso às universidades, seja como estudantes, seja,

posteriormente, como docentes. No que compete às questões políticas, estas, segundo Perrot, foram decisivas. O movimento de libertação das mulheres, que ganha força a partir dos anos 70, vai repercutir nos campos dos saberes, pretendia-se criticar aqueles saberes predominantemente masculinos e que se davam como universais.

O casamento é outro motivo para o apagamento da presença da mulher na história, uma vez que, ao se casar, perdiam seu sobrenome. Segundo Perrot (2007, p. 21), “é bastante difícil, e mesmo impossível reconstituir linhagens femininas”. As destruições de vestígios, registros são bem seletivos, seguindo critérios tanto sexuais, como sociais. Somente os homens com cargos sociais importantes tinham seus registros preservados. Assim, os homens comuns, não gozavam desse direito, muito menos as mulheres.

As próprias mulheres, que muitas vezes na intimidade de seus quartos escreviam sobre si, destruíam seus registros, porque acreditavam não ter importância aquilo que escreviam ou mesmo, “convencidas de sua insignificância, estendendo à sua vida passada o sentimento de pudor que lhes havia sido inculcado” (PERROT, 2007, p. 22).

Apesar de existirem poucos registros feitos por mulheres, muito se falava delas, quase sempre para dizer como elas são e o que devem fazer. A mulher decente sabe as horas que lhe convém sair, “os lugares a evitar, os gestos a rejeitar. Principalmente, uma moça que, nos meios abastados, não poderia andar sem capuz, deve andar devagar, sem erguer a voz nem os olhos, sob o risco de cruzar o olhar de um homem” (PERROT, 1998, p. 46). As mesmas estão presentes em uma infinidade de discursos religiosos, filosóficos, científicos, tematizadas em muitas pinturas, obras literárias, em imagens. Entretanto, tais discursos e obras, em sua grande maioria, foram feitos por homens, os quais ignoravam o que as próprias mulheres pensavam, viam ou sentiam a respeito do que se falavam delas. Tais construções representam o imaginário dos homens sobre as mulheres, por isso carregada de estereótipos.

Comportamentos femininos ligados à docilidade, ao zelo familiar, ao amor incondicional, entre outras características, são construções sociais e culturais que emergiram ao longo da história. Vargas (2009), em seu ensaio “Para que educamos nossas meninas?” diz que a educação e o papel social da mulher, durante muitos séculos, estiveram voltados para as exigências e perspectivas configuradas a partir do “ordenamento masculino”. Ou seja, “as mulheres deveriam viver e servir a um mundo organizado para e pelos homens” (VARGAS, 2009, p. 117).

Em consonância com Carvalho (2012, p. 91), em um primeiro momento, os estudos feministas compreendiam gênero como sendo “oposto e complementar do sexo, como aquilo que é socialmente construído em oposição ao que seria biologicamente dado”. Posteriormente, apontam uma segunda definição para gênero que não o opõe ao sexo, porém inclui a percepção de se compreender o sexo dentro de um conceito socialmente construído de gênero. Dessa forma, tal conceito passa a representar parte de um importante sistema simbólico implicado nas redes de significado e nas relações de poder que permeiam a sociedade.

Para as autoras ligadas ao pós-estruturalismo, gênero não é um conceito que apenas descreve as interações entre homens e mulheres, mas uma categoria teórica referida a um conjunto de significados e símbolos construídos sobre a base da percepção da diferença sexual e que são utilizados na compreensão de todo o universo observado, incluindo as relações sociais e, mais particularmente, as relações entre homens e mulheres (CARVALHO, 2012, p. 93).

Nesse sentido, entendemos que a construção do gênero não apresenta uma regularidade ou linearidade, nem mesmo pode ser finalizada em um dado momento. Na verdade, é através daquilo que Louro (2003) define como identidades de gênero que possibilita os sujeitos se identificar, histórica e socialmente, como masculinos e femininos. Dessa forma, abordamos o conceito de gênero como um tipo de marcador social, como constituinte de identidades dos sujeitos.

Atualmente, a mulher assumiu o novo papel social, denominado por Lipovetsky (1997) de “Terceira Mulher”. Em um contexto de revolução democrática na construção social de gêneros, mulheres e homens passaram a possuir um destino marcado pelo livre arbítrio. Entretanto, segundo Lipovetsky (1997, p. 12) “o homem continua prioritariamente associado aos papéis públicos e instrumentais e a mulher aos papéis privados, estéticos e afetivos”. A democracia entre os gêneros fez diminuir as diferenças, porém as identidades femininas e masculinas ainda permanecem bem marcadas.

Vargas (2009, p. 118) aponta “como mulher, negra, professora e mestre em educação é doloroso perceber como ainda se espera que meninas correspondam a um estereótipo de passividade”. Estereótipos são lugares-comuns do discurso, o que todo mundo diz, o que todo

mundo sabe. Lipovetsky (1997) considera que uma forte característica ligada à identidade feminina é a vocação inerente ao amor.

O estereótipo é uma estratégia discursiva, uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre “no lugar, já conhecido, é algo que deve ser ansiosamente repetido ... como se não precisassem de prova, não pudessem na verdade ser provados jamais no discurso” (BHABHA, 2013, p. 117).

Quando estereótipos são utilizados, eles geralmente tendem a cobrir uma parte da dimensão social. Dentro da perspectiva pós-colonial, as discussões feministas contam com um novo ânimo, uma vez que é perceptível a forte influência da sociedade patriarcal na contribuição para a marginalização dessa minoria. Nesse sentido, a subjugação feminina não é fruto apenas do colonialismo, mas de uma supervalorização do homem em relação a uma inferiorização feminina.

No contexto do itinerário obliterado do sujeito subalterno, o caminho da diferença sexual é duplamente obliterado. A questão não é da participação feminina na insurgência ou das regras básicas da divisão sexual do trabalho, pois, em ambos os casos, há “evidência”. É mais uma questão de que, apesar de ambos serem objetos da historiografia colonialista e sujeitos da insurgência, a construção ideológica de gênero mantém a dominação masculina, se no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade (SPIVAK, 2010, p. 66-67).

De fato, essas ponderações apresentam-se coerentes com as várias narrativas que circulam em nosso meio através de produções midiáticas diversas, tais como filmes, novelas, séries, desenhos, livros, entre tantos outros. Partindo do pressuposto da pedagogia cultural, tais produções exercem grande poder educativo através do modo ser e viver dos personagens.

Ao que compete à literatura infantil, muitas obras já foram produzidas de acordo com os pressupostos do respeito e da igualdade de gênero, apresentando personagens femininas mais autênticas, independentes, fortes, destemidas e com outras concepções de beleza. Nesses novos enredos, nos deparamos com princesas completamente livres, aventureiras, donas do próprio destino e permeadas de desejos bem diferentes daqueles encontrados nos contos tradicionais. Muitas

delas não querem casar-se e ter filhos, usam de todos os truques e artimanhas para se livrarem dos possíveis pretendentes. Lutam pela liberdade.

Atualmente, as versões modernas mostram uma mulher mais independente. Contudo, ainda encontramos muitas outras obras marcadas pelas concepções ideológicas que constituíram a identidade feminina ao longo da história, principalmente a ideia do casamento, do amor, da construção familiar como algo inerente e inseparável para concretizar o sonho da vida feliz.

AS NOVAS IDENTIDADES DAS PRINCESAS EMPODERADAS

Uma breve abordagem acerca do tema identidade na pós-modernidade torna-se necessária, pois é assunto que, apesar de muito explorado, ainda é polêmico e, às vezes, controverso entre alguns teóricos. Em essência, as discussões colocadas em pauta até o momento, giram em torno da seguinte questão: “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (HALL, 2006, p. 7). Julgamos tal temática pertinente para o nosso trabalho, uma vez que estamos lidando com a representação feminina nos contos de literatura infantojuvenil pós-moderna.

Alguns teóricos afirmam que as identidades modernas estão entrando em colapso devido a uma transformação social que vem ocorrendo, na sociedade, desde o final do século XX. Essa transformação tem fragmentado algumas concepções que tínhamos a respeito de classe, gênero, sexualidade, etnia, entre outras, que eram até então, as bases sólidas de identificação dos sujeitos como indivíduos sociais. Em virtude disso, temos sofrido, também, transformações em nossas identidades pessoais, ocasionando uma crise de identidade. Essa perda de sentido de si é denominada de “deslocamento ou descentração do sujeito” (HALL, 2006, p. 9).

O sujeito, antes concebido com um ser unificado, centrado, dotado de uma identidade estável ao longo de sua vida, está se tornando fragmentado, passando a adotar não apenas uma, “mas várias identidades, algumas vezes contraditórias e não-resolvidas” (HALL, 2006, p. 12). Seria impossível, atualmente, fugirmos a esse processo,

uma vez que estamos expostos a uma gama de informações, influências de outras culturas, de transformações constantes.

Segundo Hall (2006, p. 13), “à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente”. Bauman (2005, p. 96) corrobora Hall ao apontar que em nosso mundo pós-moderno, “comprometer-se com uma única identidade para toda a vida, ou até menos do que a vida toda, mas por um longo tempo à frente, é um negócio arriscado”.

Diante de tais explicações, Bauman parece de fato narrar a nossa existência contemporânea, em que homens e mulheres são levados, cada vez mais, a assumir várias identidades ao longo da vida. As mulheres, em particular, parecem estar vivendo esta experiência de modo mais intenso, uma vez que poucos anos atrás assumia, basicamente, a identidade de mulher, o que se limitava em ser esposa, mãe e dona de casa. Agora, aumentou sua lista. Bauman em seu livro “Identidade” (2005, p. 19) comenta sobre uma amiga de trabalho que uma vez, enquanto conversavam sobre a correria e desafios diários, se queixa de que, “sendo mulher, húngara, judia, norte-americana e filósofa, estava sobrecarregada de identidades demais para uma só pessoa”. Este é um, dentre muitos exemplos de mulheres pós-modernas que assumem, além de sua identidade como mulher, novas identidades, tais como: de estudante, de profissional, de ser pensante e independente. Esses novos lugares do sujeito foram conquistados recentemente pelas mulheres, contudo, tantas identidades às vezes gera uma sobrecarga, até porque, a maioria das funções que eram, em tempos atrás, lhes designadas, ainda, de modo geral, continuam sendo.

Conceber a identidade dessa maneira pode ser um tanto diferente e perturbador, porém Hall (2006, p. 18) adverte que isso não nos deve desencorajar, pois esse deslocamento tem seus pontos positivos. “Ele desarticula as identidades do passado, mas também abre a possibilidade de novas articulações: a criação de novas identidades, a produção de novos sujeitos”.

Sendo assim, interessa-nos, neste trabalho, uma nova identidade para a mulher que já vem sendo proposta na literatura em geral e de modo especial, na literatura infantojuvenil. As mulheres, criadas para se casar cedo, adotam o nome do marido e “perdem” a identidade

de nascimento, como se não existissem oficialmente nessa fase de suas vidas.

Com as mudanças ocorridas na sociedade, a mulher, obviamente, não ficou de fora dos processos culturais, já que “a articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica” (BHABHA, 2013, p. 21). Houve, então, a necessidade de diálogo entre as várias identidades.

Após alinharmos a temática (a representação feminina) com o aporte teórico adotado (Identidade, Gênero e Memória), passemos à análise do livro selecionado para este estudo.

O livro “Procurando Firme” foi escrito por Ruth Rocha, escritora brasileira que, além de ser reconhecida na literatura infantojuvenil, é contemporânea e vivenciou acontecimentos históricos marcantes no Brasil, dentre eles a fase da ditadura militar. Soou-nos instigante investigar tal discurso, buscando analisar como a autora representa as personagens femininas em sua obra, em especial a princesa.

A escolha do livro obedeceu aos seguintes critérios: estereótipo feminino; conteúdos sexistas e discriminatórios; equidade de gênero e valorização das diversidades. Para tanto, observamos, nas formações discursivas, as regularidades/dispersões; na memória discursiva, a interdiscursividade e, nos estereótipos, as identidades femininas.

A questão que colocamos é: “Qual lugar discursivo ocupa dado acontecimento discursivo num determinado arquivo?”. Em outras palavras: qual é o papel da mulher nos contos infantojuvenis pós-modernos?

A memória discursiva funciona como uma rede de memórias que possibilitam a retomada de discursos que já foram ditos e que permitem a atualização histórica, reinventada em um acontecimento.

Vejamos alguns aspectos da obra:

Tanto esperou que, um dia, apareceu um príncipe com cara de encantado que desceu por umas cordas, deu umas cutucadas no dragão, montou uma bicicleta desmontável que ele tinha trazido, atravessou o pátio inteirinho e subiu pelas tranças da princesa, que estava fazendo força para parecer graciosa com aquele marmanjão subindo pelas tranças dela acima... e já foi perguntando se ela queria casar com ele (ROCHA, 1992, p. 16).

A alusão clara ao conto de fadas “Rapunzel” demonstra uma formação discursiva que retoma uma cena enunciativa tradicional para, em seguida, desmontá-la, dando-lhe novo rumo. Temos a presença de um príncipe com cara de encantado, que não mata o dragão, apenas dá umas cutucadas nele e, ainda, substitui o seu clássico alazão, por uma bicicleta desmontável. Parece que o príncipe encantado está mais moderno, mais descolado, sem muito romantismo. Isso fica implícito, também, nas palavras da autora: “no que o príncipe chegou lá em cima já foi logo fazendo uns salamaleques pra princesa e já foi perguntando se ela queria casar com ele” (ROCHA, 1992, p. 16).

A retomada de discursos já ditos, pré-construídos, constitui-se na interação verbal via memória discursiva, pois o discurso pode sempre enviar a um enunciado precedente.

A autora chama a atenção para o dragão, o castelo e as diferentes pessoas que habitam o castelo. Presas e vigiadas por um dragão, cada uma tinha um medo.

Uns reparavam que ele tinha unhas compridas, outros reparavam que ele tinha dentes pontiagudos, um tinha visto que ele tinha um rabo enorme, com a ponta cheia de espinhos [...] Tinha gente que achava que ele era verde, outros achavam que era amarelo, roxo, cor de burro quando foge... E saía fogo do nariz dele, Saía, sim! Por isso ninguém se atrevia a cruzar o pátio para sair de dentro da muralha (ROCHA, 1992, p. 4).

O fogo que saía de suas narinas era definitivo para manter as pessoas amedrontadas e presas nas muralhas. Unhas compridas, dentes pontudos, rabo enorme, com a ponta toda cheia de espinhos são características de todo dragão que foram ressignificadas no texto para demonstrar os perigos que cada pessoa via no dragão. Logo, castelo e dragão representam, metaforicamente, a sociedade e os medos que o povo carrega de um “dragão” possuidor de armas poderosas que oprimem, segregam e limitam a liberdade. A autora ressignifica o que já foi dito, fazendo a linguagem manifestar-se de diferentes formas em diferentes discursos.

A linguagem não verbal é utilizada como interdiscurso. São vários os momentos em que a linguagem imagética dialoga com o texto verbal, complementando-o através da memória discursiva. O gato e as cartas de baralho representam a interdiscursividade nas ilustrações que reportam ao livro de Lewis Carroll “Alice no país das maravilhas”.

A figura de um gato pode ser vista várias vezes no livro. No clássico “Alice no país das Maravilhas”, de Lewis Carroll, temos o Gato de Cheshire ou Gato Que Ri que é um gato fictício. Ele se caracteriza por sua capacidade de aparecer e desaparecer, é calmo, mas possui um sorriso sedutor que mascara sua covardia. Sempre aparece nos momentos de perigo e se oferece para ajudar. No livro, o Gato tem uma dona - a Duquesa, porém parece independente.

O gato de Linda Flor (nome da princesa do livro analisado) não participaria da história, não fosse o texto visual. A referência mais próxima de Linda Flor e Alice pode estar no fato de ambas possuírem um gato fictício que aparece quando quer para demonstrar sua independência imaginária.

Ainda no livro “Alice no país das maravilhas”, a menina contracena com uma corte de cartas de baralho cuja Rainha encolerizada manda cortar as cabeças ao menor deslize, a Duquesa que adora achar moral em tudo e constrói frases complicadíssimas...

Valete de espadas [J], dama de ouros [Q] e rei de paus [K] são as cartas que aparecem tecendo comentários, no momento em que Linda Flor exercita as aulas de berro diante de seu instrutor, gritando: “- JÁ PRA BAIXO, CAMBADA” (p. 22). O trecho que segue sugere fofoca entre as pessoas que habitavam o palácio.

Só se viam pessoas cochichando: - Pois é como eu lhe digo. A princesa...
- Estou lhe dizendo. A princesa... - Sabe que a princesa... E a princesa continuava com seus treinos, todos os dias, sem desanimar (ROCHA, 1992, p. 23).

Reconhecer a existência desses interdiscursos no livro de Ruth Rocha, especialmente nas ilustrações de Ivan & Marcello, é saber que “um discurso não nasce de um retorno às próprias coisas, mas de um trabalho sobre outros discursos” (MAINGUENEAU, 1989, p. 120). Para o autor, é no interior do campo discursivo que se constitui um discurso e, segundo Possenti (2003, p. 5), “tal constituição pode deixar-se descrever em termos de operações regulares sobre formações discursivas já existentes”. Em outras palavras, os autores acima sugerem que, ao construir um determinado discurso, o discurso do outro inevitavelmente sempre fará parte dele.

Dessa forma, o texto deve ser entendido como a materialização do interdiscurso, pois ele será sempre processo e resultado do encontro

entre vários discursos, uma vez que o texto enquanto “objeto discursivo se manifesta como unidades verbais que integram um discurso” (MAINGUENEAU, 1989).

Confirma-se, portanto, a ideia de amarração proporcionada pelo discurso ao unir o linguístico e o extralinguístico, possibilitando-nos entender a relação entre sujeito, sociedade e ideologia.

ESTEREÓTIPO E IDENTIDADE FEMININA

Quando o estereótipo é uma estratégia discursiva, os sentidos podem confirmar ou deslocar as identidades. São práticas discursivas que fixam os lugares masculinos e femininos. Vejamos: Havia um príncipe que estava sendo treinado para sair do castelo e correr mundo como todo príncipe que se preza faz. O príncipe da narrativa assume a função de marcador social e representa um tipo de identidade que fora constituído pela sociedade patriarcal desde o século XVII e que, atualmente, ainda, se faz presente.

Dessa maneira, fica pré-estabelecido que o homem que é homem, precisa ser forte, valente, corajoso, tem que saber lutar, brigar, tem que ser durão, não pode chorar, não pode ser delicado. Caso contrário, não irá se enquadrar nos padrões designados ao homem que se preza.

O príncipe tinha professor de tudo: de esgrima, de berro, de corrida, de alpinismo, de línguas, de andar a cavalo, de dar pontapés, de natação, de uso do cotovelo, de cuspir no olho. Ainda aprendia a esfregar o joelho no chão e a não chorar toda hora. Além das aulas extras que melhoravam algumas habilidades físicas, a autora introduz novidades nas aulas machistas do príncipe: gritar, cuspir, chutar, bater. O autoritarismo que assusta e a violência que machuca. Assim, a voz da autora chega como denúncia e crítica a uma forma desigual de educar homens e mulheres.

Quando chegou o dia de partir, o príncipe foi desbravar o mundo, conhecer coisas novas, lugares e pessoas diferentes.

Enquanto o príncipe cuidava das atividades que lhes foram incumbidas por natureza, ou pela sorte de ter nascido homem, a princesinha, irmã do príncipe, que era linda, tinha olhos azuis, cabelos dourados, pele branca, mãos macias, pés pequenos e voz maviosa, se ocupava de ocupações principescas.

A imagem da mulher é estereotipada: passividade, vocação inerente ao amor, fragilidade, dependência. A princesa, diferentemente do príncipe, tinha aulas de canto, de bordado, de tricô, de pintura em cerâmica, de iniciação à poesia de Castro Alves, de piano e mais: fazia flores de marzipã, enfeitava bolos, fazia crochê.

Sabemos que, durante muito tempo, as mulheres foram educadas para cuidar do lar e do marido. Assim, desde meninas, lhes eram ensinadas as prendas do lar e, quanto mais prendada, melhor, pois, saber agradar o pretende com um bom prato, quando este chegasse para cortejá-la, era sinal de que a moça estava pronta para se casar.

As palavras “prendas” e “dotes” recebem explicações da autora: “[...] saber fazer coisas que não servem para nada [...] só faz as coisas para se distrair” (ROCHA, 1992, p. 12). Esta passagem representa uma crítica à educação dada as mulheres em outros tempos. As meninas se ocupavam de coisas sem importância para deixar o tempo passar enquanto aguardavam pelo príncipe encantado.

Com a intenção de agradar o pretendente, o rei e a rainha solicitam à filha que prepare “baba-de-moça”, “fiozinhos d’ovos”, “vatapazinho”, tudo para que a menina arranjasse casamento. Entretanto, a princesa diz que não vai fazer porque está com preguiça, porque não quer agradar ao moço e, principalmente, porque não quer se casar com ele. Dessa maneira, para alegria da princesa e tristeza dos reis, o príncipe, que já estava achando aquela princesa muito chata, foi embora e nunca mais voltou. Cenas semelhantes vão se repetir com o príncipe da Computolândia e com os muitos outros príncipes que vieram e se foram sem conseguir conquistar a princesa.

Outro ponto interessante desse discurso “outro” levantado por Ruth Rocha é que, além de atribuir à princesa liberdade de usar o cabelo à moda africana, vestir calças compridas em lugar dos vestidos, ela mostra uma mulher que tem opiniões próprias, inclusive no que diz respeito à política.

A autora escreveu “Procurando Firme” em 1984, época em que o Brasil vivenciava o período da ditadura militar, logo, fazer críticas a tal regime político era um tanto arriscado. A mulher, nesse período, já havia conseguido alguma autonomia, como, por exemplo, o direito de voto, conquistado em 1932. Já trabalhava fora, porém, recebendo salários inferiores ao do homem, o que ainda acontece atualmente.

Dessa maneira, compreendemos que atribuir à mulher poderes políticos, vontades próprias, liberdade e igualdade faz parte de um discurso que emergia em meio ao contexto sócio histórico em que Ruth Rocha vivia.

A princesa Linda Flor estava cheia de novas ideias, de novas vontades. Por isso, tomou emprestados os professores de seu irmão e começou a praticar aulas de esgrima, de berro, gritos de comando, estava aprendendo tudo que precisava para sair do castelo e correr o mundo. O rei e a rainha ficaram horrorizados ao ver a princesa correndo de um lado para o outro, lutando e dando berros. A rainha, inclusive, desmaiou, porém, “ninguém se incomodou muito porque a rainha adorava desmaiar. Aliás, ela vivia dizendo que a princesa precisava tomar umas aulas de desmaio, que era muito útil desmaiar nas horas certas” (ROCHA, 1992, p. 27-28). O rei também estava quase desmaiando, mas “lembrou que homem não desmaia”.

A visão feminista de Ruth Rocha permite que a personagem não aceite seu destino pré-estabelecido e busque experiências, sozinha. Enfim, chegou o dia da princesa correr o mundo. Ao saltar as muralhas do palácio, dá também um salto em conquista à sua liberdade. Vestida com sua calça comprida, com uma pequena mochila nas costas, sai pelo mundo, “procurando não se sabe o quê, mas procurando firme!” (ROCHA, 1992, p. 33).

Linda Flor, ao deixar para trás a sua identidade de princesa dos contos de fadas, certamente assumirá, não uma, mas muitas outras identidades ao longo da vida.

Ruth Rocha nos apresenta uma princesa com características diferentes daquelas a que estamos acostumados a encontrar nos contos tradicionais. Utilizando-se do discurso parodístico, a autora propõe a desconstrução de alguns estereótipos femininos propagados pelos contos tradicionais e, ao mesmo tempo, apresenta-nos uma nova concepção de ser mulher na pós-modernidade.

Após a leitura do livro, amplia-se a necessidade de repensar: a instituição casamento, a emancipação feminina, a desmistificação masculina e a desconstrução do estereótipo de beleza. É a literatura infantil propiciando uma reorganização das percepções do mundo e acompanhando essas transformações, demonstrando que há novas identidades coletivas e pessoais que mudam de acordo com a época.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a presente pesquisa tivemos o propósito de analisar como vem sendo representada a figura feminina nos contos literários infantojuvenis pós-modernos. O objetivo geral foi identificar como são construídas as personagens femininas nos contos infantojuvenis, sobretudo, os pós-modernos, traçando um paralelo comparativo com os contos tradicionais, no intuito de compreender os discursos pertencentes a cada momento histórico, bem como a identidade construída em cada um desses períodos.

A fim de atingir nossos objetivos, buscamos nos contos tradicionais a representação feminina e encontramos, de modo geral, princesas com padrões de beleza bem rotulados (altas, magras, loiras, olhos azuis, usam lindos vestidos e joias); são também sempre gentis, delicadas, românticas, altamente dependentes da figura masculina, veem no casamento a única alternativa para encontrarem a felicidade eterna.

Sabemos que os estereótipos são estratégias discursivas, efeitos de verdade que individualizam e marginalizam. A História revelou os motivos pelos quais as mulheres foram, durante muito tempo, discriminadas, silenciadas, rotuladas. Por muito tempo a leitura, a escrita, a pintura foram atividades, predominantemente, masculinas, por isso as mulheres eram representadas à luz das imaginações dos mesmos, ou seja, quando se falava delas ou as representavam, o faziam de modo generalizado, por meio de estereótipos. Outro ponto importante é que os contos considerados tradicionais foram escritos em uma época cujas ideologias patriarcalistas e machistas predominavam. Logo, refletiam as ideologias do momento.

Enquanto os contos tradicionais trazem em seus enredos princesas delicadas, frágeis, indefesas, completamente dependentes da figura masculina, as princesas pós-modernas são ativas, fortes, aventureiras, corajosas e já não veem mais o casamento como a única solução para os seus problemas. Os critérios de beleza também sofreram mudanças. Agora, as princesas não – obrigatoriamente - precisam ser magras, altas, de cabelos longos e louros, de olhos azuis, de pele branca.

Quanto às dispersões ou oposições aos contos tradicionais, as princesas deixam de ser delicadas, frágeis e submissas. Os padrões de beleza são modificados; o casamento deixa de ser a solução natural para o tão sonhado “felizes para sempre” e as personagens masculinas aparecem em segundo plano.

As recorrências discursivas que retomam características encontradas nos contos tradicionais permitiram observar certas regularidades presentes nos enunciados, nos conceitos e nas escolhas temáticas. Contudo, apesar de retomar elementos como castelos, ponte levadiça, dragões, reis, rainhas, príncipes e princesas, características tradicionais como a mão da princesa em casamento para quem derrotasse o dragão, a princesa esperando pelo príncipe na torre do castelo, a felicidade eterna, as autoras as ressignificam, atribuem-lhes outros sentidos.

A memória discursiva e o interdiscurso foram elementos de importância ímpar na construção das formações discursivas, visto que são eles que permitem a retomada de discursos já-ditos para, então, ressignificá-los. Busca-se na memória discursiva enunciados, objetos, personagens, situações que nos remetem aos contos de fadas tradicionais, contudo pode-se dizer que seus contos são pura oposição a eles. A começar pelas princesas que ganham novas roupagens, novas identidades na reconstrução desses contos, na atualização às condições históricas que vivenciam.

Desse modo, observamos nos interdiscursos e nos já-ditos, as ideologias que interpelam as mulheres que escrevem contos de fadas nos quais as princesas são autênticas, corajosas, aventureiras, líderes, donas do próprio destino, escritoras de suas próprias histórias.

Entendemos que os discursos literários são reflexos da sociedade, ou seja, aquilo que se representa nas obras literárias são discursos que reforçam ou refutam valores e costumes de uma sociedade, em um dado momento. Assim, percebemos que as formações discursivas recorrentes nas obras analisadas são oposições ideológicas aos contos de fadas tradicionais. Lança-se mão de memórias discursivas, de pré-construídos presentes nos contos tradicionais, para refutá-los e, ao mesmo tempo, ressignificá-los.

Portanto, consideramos que as identidades já não são as mesmas, há uma fragmentação, um descentramento do sujeito pós-moderno. E a mulher não ficou alheia a todas essas mudanças ocorridas na sociedade. Daí a necessidade de diálogo entre as várias identidades.

Foi possível perceber que os contos pós-modernos trabalham, em especial, com o empoderamento feminino. As princesas sofrem consideráveis mudanças: querem autonomia, desejam conhecer o mundo, estudar, fazer coisas diferentes das quais estavam incumbidas a

fazer, pelo fato de serem princesas, ou seja, mulher. Assim, esses novos enredos empreendem uma desconstrução dos estereótipos femininos adotados pelos contos tradicionais.

Contudo, é preciso levar em consideração a importância dos clássicos infantis na formação do leitor, uma vez que são histórias ricas em simbologias e fantasias. Não entendemos que tais contos devam ser excluídos da vida literária dos nossos leitores mirins; pelo contrário, devem ser apresentados e trabalhados de forma que promovam uma reflexão acerca dos valores por eles abordados. Nesse sentido, há um outro ponto relevante a se ressaltar: somente conhecendo os discursos dos contos tradicionais é que conseguiremos fazer uma análise mais profunda e compreender o que realmente os contos pós-modernos desejam transmitir.

Acreditamos que as mulheres estão a caminho de serem respeitadas como cidadãs, independentemente de questões de gênero ou sexo. Apesar de ainda existirem autores contemporâneos, sejam de obras literárias, filmes e outras reproduções midiáticas que ainda repetem um discurso pautado na passividade feminina, podemos, através da educação, apresentar às crianças narrativas diversificadas, mostrar-lhes diferentes formas de conceber um mesmo tema. Dessa forma, estaremos educando para uma vida de múltiplas escolhas.

A fundamentação teórica adotada permitiu pensar a pós-modernidade, refletir a respeito da problemática de gênero e entender a linguagem como um fenômeno sócio-histórico. Longe de ser uma mera paráfrase dos contos tradicionais, percebemos que os livros destinados ao público infantil se preocupam, também, com a criação via ressignificação, em uma dimensão paralela ao mundo de faz-de-conta.

O mundo real não permite ser “feliz para sempre”, porém o sonho de ser feliz não é propriedade da ficção e do imaginário. As pessoas comuns que, no cotidiano, lutam por seus ideais, buscam, inclusive, formas de se livrarem da opressão que as privaram, por muito tempo de revelarem suas verdadeiras identidades.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Nair F. G. do. Literatura Infantil e gênero: novo perfil feminino. In: BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo; AMARAL, Nair Gurgel Ferreira do; VELANGA, Carmen Tereza (Orgs.). **Reflexões e**

sugestões práticas para atuação na educação infantil. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

BAUDRILLARD, Jean. **Simulacros e simulações.** Tradução: Maria João da Costa Pereira. Lisboa: Relógio d'Água, 1991.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade:** entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BHABHA, Homi. **O local da Cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 2013.

CAGNETI, Sueli de Souza. **Leituras em contraponto:** novos jeitos de ler. São Paulo: Paulinas, 2013.

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero na sala de aula, a questão do desempenho escolar. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo:** diferenças e práticas pedagógicas. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas.** São Paulo: Ática, 1987.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário crítico da Literatura Infantil/Juvenil Brasileira.** 1882-1982. São Paulo: Quíron, 1983.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 5ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LIPOVETSKY, Gilles. **A terceira mulher:** permanência e revolução do feminino. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

LYOTARD, Jean François. **O Pós-moderno.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em Análise do Discurso.** Campinas: Pontes & Editora da Unicamp, 1989.

POSSENTI, Sírio. Observações sobre o interdiscurso. (UNICAMP, CNPq). **Anais do 5º Encontro do Celsul,** Curitiba-PR, 2003.

PERROT, Michelle. **Mulheres públicas.** Tradução: Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução: Angela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

ROCHA, Ruth. **Procurando firme**. Ilustrações de Marcello Barreto e Ivan Baptista. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

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

VARGAS, Juliana Ribeiro. Para que educamos nossas meninas? In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

O USO DA METODOLOGIA DOS PROJETOS CRIATIVOS ECOFORMADORES (PCE) NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE UM CURSO DE LICENCIATURA DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (IFSC) – CÂMPUS SÃO JOSÉ

The use of methodology in the creative formative eco-projects (PCE) in the supervised teaching practice of a graduation course at the Federal Education Institution – Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) – Câmpus Sao José

*Paula Alves de Aguiar¹
Maria dos Anjos Lopes Viella²
Giselia Antunes Pereira³*

Recebido em: 21 ago 2017

Aceito em: 29 ago 2017

RESUMO

As especificidades que permeiam atualmente as realidades ambiental, econômica e social e as incertezas em relação ao futuro suscitam transformações profundas no contexto da educação. O Estágio Curricular Supervisionado é uma possibilidade de potencializar inovações no âmbito epistemológico para articular currículo escolar e demandas locais e globais, dinamizando uma educação contextualizada e transformadora. O objetivo deste artigo é sistematizar contribuições teóricas vinculadas à metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE), bem como o uso desse referencial metodológico aplicado ao Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, com Habilitação em Química, ofertado pelo

1 Doutora em Educação (UFSC). Professora do IFSC e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Identidade e Formação Docente – GRIFO. E-mail: paula.aguiar@ifsc.edu.br

2 Doutora em Educação (UFSC). Professora do IFSC e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre os Sujeitos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) – GERAÇÕES. E-mail: maria.viella@ifsc.edu.br

3 Doutora em Educação (Universidade de Aveiro - Portugal). Professora do IFSC e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Identidade e Formação Docente – GRIFO. E-mail: giselia.antunes@ifsc.edu.br

Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) no campus de São José – Santa Catarina – Brasil. Pretende-se, dessa forma, contribuir para os debates na área de formação de professores e demonstrar que mudanças na forma de conceber a educação e de desenvolvê-la são possíveis.

Palavras-chave: Formação de professores. Estágio curricular supervisionado. Projetos criativos ecoformadores.

ABSTRACT

The specificities that currently permeate the environmental, economic, and social realities as well as the uncertainties in relation to the future convey profound transformations in the educational context. The Supervised Teaching Practice is a possibility of improving innovation in the epistemological scope to articulate the scholar curriculum together with local and global demands, building up a more dynamic, contextualized and transformative education. The objective of this article is to systematize theoretical contributions linked to the methodology of Creative Formative Eco-Projects (PCE), as well as the use of these methodological references applied at the Supervised Teaching Practice at the Bachelor in Natural Sciences and Chemistry, offered by Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) at São José Campus – Santa Catarina – Brazil. The aim is to contribute to the debates on the area of teacher training and formation showing that changes in the way of conceiving and developing education are possible.

Keywords: Teacher training. Supervised teaching practice. Creative formative eco-Projects.

INTRODUÇÃO

A partir de 2008, com o propósito de discutir possibilidades para uma educação transformadora, foram realizados vários encontros entre os pesquisadores Saturnino de la Torre e Marlene Zwierewicz. A semente cultivada nos diálogos, ocorridos inicialmente em Balneário Camboriú (Santa Catarina), foi a das Escolas Criativas, uma proposta idealizada por Saturnino, então coordenador do *Grupo de Investigación y Asesoramiento Didáctico (GIAD)* da Universidade de Barcelona (UB), Espanha.

Tendo como bases epistemológicas discussões de autores renomados como Edgar Morin e Maria Cândida Moraes, os encontros transitavam

pelo paradigma ecossistêmico, pelo pensamento complexo, pela transdisciplinaridade e pela ecoformação, conceitos que tornavam as Escolas Criativas uma fonte de inspiração para a transformação educacional. Sua capacidade de transcender, recriar, valorizar e transformar, destacada por Torre (2009, 2013), justificava a motivação para desenvolver atividades que colaborassem na

[...] identificação, potencialização e difusão de instituições educativas que desenvolvam práticas de ensino, pesquisa e formação criativas, transdisciplinares e ecoformadoras, em âmbito nacional e internacional, visando a valorização de iniciativas que apoiem a religação dos saberes, a formação integral e a consciência planetária (RIEC Brasil, 2013, p. 1).

Se trata de uma missão assumida pela Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC Brasil) a partir de sua constituição em 2012.

As discussões que pairavam no âmbito teórico careciam, contudo, de uma metodologia que servisse de referência para a transformação do ensino em sala de aula. Foi então que ambos os pesquisadores lançaram a metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE), na obra ‘Uma escola para o século XXI: Escolas Criativas e resiliência na educação’ (Zwierewicz; Torre, 2009). O presente artigo descreve essa metodologia a partir de suas bases teóricas, contextualizando sua origem e utilização no Estágio Curricular Supervisionado de um Curso de Licenciatura do Instituto Federal De Santa Catarina (IFSC) – Câmpus São José (Santa Catarina – Brasil). Ao sistematizar o processo, pretende-se contribuir para os debates na área de formação de professores e demonstrar que mudanças na forma de conceber a educação - e de desenvolvê-la - são possíveis.

PARADIGMA ECOSISTÊMICO COMO REFERÊNCIA PARA A TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Ao tecer considerações sobre a realidade atual, Mallart (2009, p. 29) diz que os problemas vivenciados atualmente têm suas causas vinculadas a iniciativas individualistas, voltadas para atender o que está “[...] mais próximo, espacial e temporalmente, e desatender as previsíveis consequências futuras de nossas ações”. Dimensionados globalmente e capilarizados localmente, de acordo com indicações de Zwierewicz (2016), esses problemas caracterizam-se por desregramento ecológico, exclusão social, exploração sem limites de recursos naturais,

busca desumanizante de lucro e ampliação de desigualdades sociais (MORIN, 2015).

Ainda que o contexto educacional seja diretamente afetado por essas e outras problemáticas, existe uma “... inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez... transversais, multidimensionais e transnacionais, globais, planetários” (MORIN, 2009, p. 13). Essa referência de ensino desvinculado da realidade tem contribuído para preservar conhecimentos separados artificialmente em disciplinas (MORIN, 2014).

Em contrapartida, estudos têm se fortalecido para avançar na dinamização de uma educação transformadora, capaz de articular conhecimentos curriculares, demandas da realidade atual e incertezas em relação ao futuro. Entre tais contribuições, destacam-se as de Moraes (1996, 1997, 2004) sobre o paradigma emergente ou paradigma ecossistêmico, as de Morin (2007, 2011, 2015) sobre o pensamento complexo, as de Nicolescu (2014) sobre transdisciplinaridade, as de Pineau (2004) sobre as possibilidades da ecoformação, além dos estudos de Torre (2014), que tece considerações acerca de diálogos criativos, e os de González Velasco (2016), que destaca a relevância da religação dos conhecimentos.

Neste artigo, a análise tem como foco as contribuições de Moraes, especialmente as publicadas nos anos de 1996, 1997 e 2004. Suas reflexões sobre o paradigma educacional emergente ou paradigma ecossistêmico no contexto nacional e internacional impulsionaram mudanças no ensino brasileiro, encorajando pesquisadores, gestores e docentes a inovar no âmbito da educação.

Em termos gerais, o paradigma no qual nos apoiamos “[...] rege a maneira como pensamos e o modos como usamos nossa lógica. É aquilo que rege a ordem do nosso discurso, dos nossos pensamentos e ações” (MORAES, 2004, p. 19). Na obra ‘Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação’, publicada em 2004 por Moraes e Torre, o paradigma ecossistêmico é contextualizado e confrontado ao paradigma positivista, ao paradigma interpretativo e ao paradigma sociocrático, todos brevemente descritos na sequência.

O paradigma positivista, também conhecido como tradicional, tem vinculação com os princípios cartesianos de fragmentação do conhecimento e de dicotomia das dualidades, veiculados a partir da

difusão dos posicionamentos de Descartes. Essa fragmentação do conhecimento se generaliza e se reproduz por meio da organização social e educacional e configura “... o modo de ser e de pensar dos sujeitos” (SANTOS, 2009, p. 15).

No contexto educacional, Santos (2009) alerta que o princípio da fragmentação que se sustenta pelo paradigma positivista tende a organizar a prática pedagógica por meio da disjunção dos pares binários, tais como parte-todo e local-global. Para Zwierewicz (2015), essa perspectiva subestima a relação entre os acontecimentos, os sujeitos, a realidade sociopolítica e, inclusive, a possibilidade de os profissionais que atuam na educação considerarem e efetivarem soluções para o atendimento das demandas locais e globais.

A autora lembra que é também a partir desse paradigma que a educação prioriza a transmissão de conhecimentos historicamente acumulados, sem considerar as possibilidades de sua reconstrução ou produção nos próprios contextos educacionais. Nesse sentido, o que vale é a assimilação desses conhecimentos, por meio da memorização e da reprodução constantes.

Na perspectiva pedagógica que privilegia o paradigma positivista, a disciplinaridade entre as áreas do saber é conservada, sem propor relação ou articulação entre elas e a realidade. Evita-se, portanto, o diálogo entre os saberes científicos e entre eles e outros tipos de conhecimento (ZWIEREWICZ, 2016).

A autora também registra que esse paradigma educacional se constitui como o mais influente na educação brasileira e também em realidades internacionais, interferindo na organização curricular, no apostilamento do ensino, nas metodologias e nos processos avaliativos adotados em sala de aula e em outros aspectos, tais como o relacionamento entre docentes e estudantes. Por se constituir em um paradigma educacional secular, as possibilidades de superação tardam a se efetivar, resultando em práticas excludentes e que privilegiam os estudantes que têm mais facilidade de memorizar/reproduzir.

Santos (2009, p. 18) faz referência ao processo secular reforçando que “[...] essa visão descontextualizada e simplificadora, difundida pela ciência moderna, tornou-se hegemônica ao longo dos últimos 400 anos”. A dificuldade de superar esse enfoque tem, portanto, relação com a duração do período em que se sedimentou como base nos processos educacionais (ZWIEREWICZ, 2016).

O paradigma interpretativo, por sua vez, não tem como enfoque um acontecimento ou um objeto de estudo, mas a subjetividade dos sujeitos que com eles têm alguma relação (MORAES, 2004). Portanto, estimula a compreensão a partir da experiência subjetiva do indivíduo (BURRELL; MORGAN, 1979).

Com base nesse paradigma educacional, os fatos ou acontecimentos não têm sentido quando não se considera a percepção do indivíduo (MORAES, 2004). Por isso, significa um avanço se comparado à percepção priorizada no paradigma positivista, na qual a interpretação individual não é valorizada (ZWIEREWICZ, 2016).

Conhecido a partir do movimento da Escola Nova, o paradigma interpretativo tem vínculo com as ideias educacionais de Dewey (1979). Carvalho (2011, p. 72) destaca que o referido movimento “[...] apresentava críticas veementes ao ensino tradicional e procurava um novo modelo de educação, que em sua síntese deparava-se em muitos aspectos com o pensamento deweyano”.

Uma escola organizada a partir do paradigma interpretativo se legitima por meio de documentos que valorizam o estudante como centro da aprendizagem. Os docentes, por sua vez, promovem metodologias ativas, mediante as quais os estudantes têm possibilidade de descobrir e expor seus pontos de vista (ZWIEREWICZ, 2016).

Em contrapartida, ao contextualizar o paradigma sociocrítico, Moraes (2004) avalia que as explicações dos dois paradigmas educacionais mencionados anteriormente são imparciais e insuficientes, pois enquanto o primeiro tem como foco o fato ou objeto, o segundo centra nas vivências das pessoas, em suas subjetividades, são “[...] duas formas complementares, mas insuficientes por si sós para justificar um fenômeno de conotações sociais” (MORAES, 2004, p. 20).

Para Moraes (2004), o paradigma sociocrítico avança no sentido de agregar as perspectivas do contexto sociocultural, possibilitando a análise do impacto e das consequências sociais dos objetos e fenômenos que integram o currículo escolar. Colunga, García Ruiz e Blanco (2013) registram que, entre as principais características do paradigma sociocrítico, destaca-se a tendência de estimular o conhecimento da realidade, compreendendo-a como *práxis*. Por isso, a prioridade de uma escola que tem como base esse paradigma educacional não se constitui pela transmissão de conhecimento, mas pelas possibilidades de análise

crítica dos conhecimentos historicamente sistematizados, considerando, nesse processo, os valores sociais envolvidos.

Ainda no campo educacional, esse paradigma é dimensionado pela concepção histórico-crítica ou pedagogia crítico-social dos conteúdos, que reconhece o papel da educação na transformação social (ZWIEREWICZ, 2016). Ao compilar estudos sobre essa perspectiva, Dozol (1986) lembra que Libâneo, pesquisador responsável pela criação da expressão ‘pedagogia crítico-social dos conteúdos’, na década de 1980, destaca que esse papel é exercido pela educação quando a prática educativa considera as exigências da sociedade concreta e contribui para que os indivíduos possam compreendê-la e transformá-la.

As atividades educacionais norteadas pelo paradigma sociocrítico ampliam a percepção dos estudantes acerca da realidade, contribuindo para que analisem as relações de poder determinantes na organização dos sistemas, das instituições e dos profissionais. Estimulam, portanto, uma visão crítica acerca da realidade ao romper com posturas defensoras da formação de mentes facilmente manipuláveis (ZWIEREWICZ, 2016).

Já na perspectiva do paradigma ecossistêmico, também conhecido como emergente, “[...] não há separatividade, inércia ou passividade [...] Tudo está relacionado, conectado e em renovação contínua” (MORAES, 1996, p. 61). A autora registra que se espera desse paradigma uma importante contribuição no resgate do ser humano, a partir de uma visão de totalidade, pois estimula um olhar sistêmico que reconhece a interdependência de todos os fenômenos e o entrosamento dos indivíduos e das sociedades nos processos cíclicos da natureza.

Ao contextualizar o referido paradigma, observa-se que nele “[...] a realidade emerge como unidade global, complexa, integrada por fatos, situações, contextos, pessoas, valores socioculturais, etc. Trata-se de um sistema interativo e dinâmico no qual a modificação de um dos elementos altera as relações entre todos eles” (MORAES, 2004, p. 21).

Esse paradigma é articulado à visão sistêmica, formulada por Bertalanffy, que, para Morin (2009), criou um obstáculo ao conhecimento reducionista a partir da segunda metade do século XX, retomando a ideia de que o significado do todo é mais que um conjunto de partes que o consolidam. Nesse sentido, essa concepção auxilia no conhecimento da pessoa sem isolá-la do universo e, enquanto ajuda a situá-la, estimula o conhecimento pertinente, por meio do qual o seu objeto de estudo é contextualizado.

Para o paradigma ecossistêmico, “[...] importam tanto os fatos como sua interpretação, bem com as interações entre os valores dominantes no momento”. Nessa perspectiva, “a realidade educacional é complexa, polivalente, interativa, construtiva e transcendente” (MORAES, 2004, p. 21), superando a ideia da especialização excessiva e do princípio da fragmentação.

É, portanto, o oposto de uma perspectiva que isola os objetos daquilo que os envolve e que persiste no que Morin (2001) nomeia como *inteligência cega* por destruir os conjuntos e a totalidade. No contexto escolar, o paradigma influencia na organização de uma prática pedagógica que estimula a autonomia intelectual, contribuindo para que o estudante discuta problemas, encontre soluções e transforme a realidade (MORAES, 1996).

Moraes (2004, p. 43) registra que o paradigma ecossistêmico é “também um modo de pensar que nos leva a perceber que o processo de auto-organização implica em que a organização do nosso mundo exterior está também inscrita dentro de cada um de nós”. As escolas, que têm como base esse paradigma, procuram contribuir para a formação de pessoas que acessam, produzem e difundem conhecimentos científicos, apropriando-se deles, analisam criticamente a realidade, fazem projeções sobre possíveis soluções e utilizam-nas para uma transformação mais imediata do entorno (ZWIEREWICZ, 2016).

A autora também destaca que nesse processo as atividades pedagógicas comprometem-se com os conhecimentos curriculares e vão além deles, estimulando a resiliência e uma formação dinamizada por meio do trabalho compartilhado, favorecendo ações mais solidárias e comprometidas com a sustentabilidade local e global. Portanto, o paradigma ecossistêmico prioriza a educação a partir da vida e para a vida (TORRE; ZWIEREWICZ, 2009) e sua efetivação promove mudanças nos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, no ambiente da sala de aula, no contexto das instituições e no seu entorno. São mudanças perceptíveis em curto espaço de tempo, tendo em vista que os projetos didáticos elaborados a partir dessa perspectiva consideram a realidade do contexto social e articulam as diferentes áreas do conhecimento para criar/implementar soluções durante o desenvolvimento do próprio calendário letivo, mediante uma sequência didática que culmina com alguma iniciativa transformadora (ZWIEREWICZ, 2015).

METODOLOGIA DOS PROJETOS CRIATIVOS ECOFORMADORES (PCE)

As metodologias e estratégias didáticas utilizadas no contexto educacional são vinculadas à concepção que norteia as atividades educativas. Enquanto o ensino apostilado e o uso acentuado de aulas expositivas em detrimento a dinâmicas de equipe, por exemplo, prioriza o paradigma positivista, o atendimento personalizado de estudantes com especificidades condiz com paradigmas que procuram superar a ideia de posicionar o docente como detentor e o estudante como receptor de conhecimentos, valorizando diferentes formas de ensinar e aprender (ZWIEREWICZ, 2016).

Uma das alternativas para a superação do ensino linear, fragmentado e descontextualizado vem sendo aperfeiçoada desde sua origem. Trata-se da metodologia de projetos, cuja responsabilidade foi atribuída à filosofia educativa de Dewey.

A partir da ideia original, foram criadas outras possibilidades, que propõem uma formação mais humanizadora e não somente vinculada às necessidades do mundo do trabalho. Na década de 1960, por exemplo, a ideia dos projetos compôs a pedagogia libertadora de Paulo Freire, quando surgiram os temas geradores, contribuindo significativamente ao debate sociopolítico nos processos escolares no contexto brasileiro (ZWIEREWICZ, 2014). Especificamente na Europa, Menezes e Cruz (2007) destacam os trabalhos de Josette Jolliibert, realizado na França, por meio de propostas pedagógicas inovadoras, denominado Pedagogia de Projeto, e de Fernando Hernandez, que desenvolveu uma experiência em escolas de Ensino Fundamental em Barcelona, denominada Projetos de Trabalho. Essa última proposta influenciou significativamente a metodologia usada em escolas brasileiras, especialmente no final do século XX e início do XXI (ZWIEREWICZ, 2014).

Independentemente da nomenclatura utilizada, Torre e Zwierewicz (2009) destacam que o fundamental é analisar se a estrutura e os pressupostos que norteiam a elaboração dos projetos colaboram para que em sua aplicação estejam presentes: a problemática que estimula a vinculação do processo a ser desenvolvido à realidade; o compromisso com objetivos ou metas articulados a problemáticas reais e conteúdos curriculares; a coleta de referenciais locais e globais (articulação teórico-prática) que legitimem a proposta; o planejamento de ações

voltadas para solucionar a problemática; a elaboração de propostas, hipóteses ou possíveis soluções; a implementação e/ou a comunicação dos resultados.

É diante dessas implicações que os autores afirmam que a metodologia dos projetos é uma alternativa para a aplicação de propostas educacionais atentas às necessidades, aos interesses e às problemáticas da realidade, considerando características contextuais particulares para gerar aprendizagens com sentido, especialmente, ao articular o conhecimento com a vida e buscar formas de nela intervir. Os projetos, diferenciando-se da perspectiva disciplinar, não buscam a simples reprodução dos conhecimentos, que contribui para exclusão escolar daqueles que não encontram sentido nesse tipo de formação (ZWIEREWICZ, 2014, p. 66).

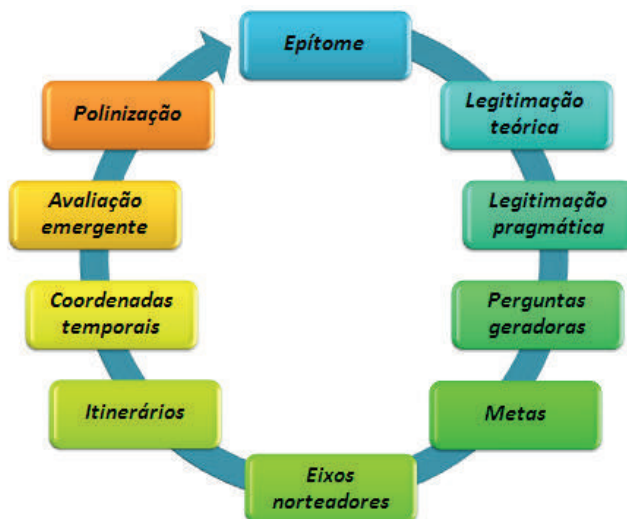
Ao lançar a proposta dos Projetos Criativos Ecoformadores na obra ‘Uma escola para o século XXI: Escolas Criativas e resiliência na educação’, Torre e Zwierewicz (2009) afirmam que sua diferença não está na habilidade de estimular a criatividade, o diálogo, a colaboração e a capacidade de gerar novos conhecimentos, porque isso já fazem os que propuseram outros tipos de projeto, mas está em sua capacidade de trabalhar o ensino a partir da vida, voltando-se a esta com soluções projetadas no contexto de aplicação, por meio do auxílio de situações e recursos que vão além da simples reprodução do conhecimento científico.

Para seus criadores, a metodologia que está amparada no paradigma ecossistêmico, no pensamento complexo, na transdisciplinaridade e na ecoformação pode ser assim caracterizada: a) representa um referencial de ensino e aprendizagem baseado na autonomia, transformação, colaboração e busca do desenvolvimento integral; b) parte dos interesses dos estudantes e de sua realidade, transcendendo o conhecimento científico, por meio do desenvolvimento de atitudes colaborativas, solidárias e conectadas com a vida; c) estimula uma prática educativa flexível e aberta às emergências que precedem sua aplicação e as que surgem durante seu desenvolvimento; d) fomenta a resiliência dos estudantes e dos próprios docentes, fortalecendo sua capacidade de transformar.

Com uma estrutura formada por dez organizadores conceituais, conforme registrado na Figura 1, a proposta tem como apoio um pensamento organizador, que mobiliza docentes e estudantes a transitarem entre os conteúdos curriculares e a realidade. Nesse processo, valoriza o trabalho colaborativo e fortalece a resiliência

de gestores, docentes e estudantes que percebem o potencial para transformar a si próprios e os contextos em que se inserem, com o apoio de conhecimentos curriculares apropriados ou aprofundados durante o desenvolvimento dos projetos.

Figura 1: Organizadores conceituais dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE)



Fonte: Zwierewicz (2015)

Os Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) têm sido referência metodológica de redes municipais de ensino do sul catarinense, especialmente em Balneário Rincão, Grão Pará, Gravatal, São Ludgero e Urussanga. Também tem sido utilizada no Ensino Superior do Centro Universitário Barriga Verde (Unibave) e em atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pela Universidade Regional de Blumenau (FURB), bem como em práticas de estágio curricular supervisionado realizadas no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) – Câmpus São José, servindo também de referência para instituições universitárias de outros estados brasileiros. Criados com o intuito de servir de referência para o ensino em sala de aula, os Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) ampliaram seu uso, sendo também explorados em programas de formação-ação de docentes, eventos e outras atividades

educacionais, entre as quais o estágio curricular supervisionado contextualizado a seguir.

CAMINHOS DA PRÁTICA DE ESTÁGIO NO IFSC – CAMPUS SÃO JOSÉ

Ensinar e aprender a profissão docente é um desafio, e o percurso para a construção dos significados da docência tem no estágio um forte aliado, pois ele passa a ser entorno de aprendizagens na sala de aula e também para além dela. Por meio dessa prática curricular, experimentam-se aprendizagens sobre o contexto social, a escola, o projeto político pedagógico, as relações que se estabelecem nesse espaço, os professores e suas histórias de vida e trabalho, os alunos, a pesquisa, os diferentes aportes teóricos que embasam a formação e suas possíveis repercussões na prática. Portanto, o estágio consiste numa possibilidade de olhar as atividades educativas para além do senso comum, de observar e também ser observado, de ter o desafio de encontrar o não visível a um primeiro olhar, de compreender as perspectivas dos sujeitos envolvidos, de estranhar o que poderia parecer banal. Enfim, trata-se de uma aprendizagem sobre a docência em suas múltiplas dimensões, envolvendo o que acontece no interior da escola por meio da participação e vivência de todo projeto educativo escolar (relações de ensinar e aprender de diferentes sujeitos e tudo que essa relação envolve), a percepção da importância do vínculo com os alunos, com outros professores e demais profissionais que atuam nesse ambiente, o relacionamento com a comunidade e também os modos de tratar o conhecimento e as atividades desenvolvidas para sua assimilação e produção, etc.

Assim, coloca-se neste texto um breve percurso da prática do estágio no Curso de Ciências da Natureza com Habilitação em Química, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), Câmpus São José, destacando-se nessa prática as intenções de articular ensino, pesquisa e extensão e de realizar uma formação para a docência que tenha como centralidade a transformação das práticas.

As práticas de estágio do IFSC – Câmpus São José partem da perspectiva da pesquisa que, segundo Pimenta e Lima (2004), visa superar a separação teórica e prática dos cursos de licenciaturas. Acredita-se que

o conhecimento se dá pela pesquisa e que esta atividade é fundamental para atuação político-pedagógica dos professores. Na licenciatura, essa perspectiva se reveste de maior importância quando permite, aos acadêmicos e a todos aqueles que estão envolvidos com a formação do professor, vivenciar concretamente aprendizagens significativas e de caráter processual. Almeja-se, dessa forma, oportunizar a formação de professores crítico-reflexivos e habilitados a transformar o contexto educacional.

Com base nessa concepção de estágio, a partir de 2015 foi reelaborado o Regulamento do Estágio Curricular do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Química do IFSC – Câmpus São José, complementando-se o que já vinha sendo realizado anteriormente. Nesse novo regulamento, que é fruto de um processo de construção coletiva, está prevista a realização de projetos de intervenção para o planejamento e desenvolvimento das aulas de regências que os acadêmicos realizam na 7ª e 8ª fases do curso, após terem participado de dois estágios de observação (IFSC, 2015).

Os projetos de intervenção adotados nas práticas de estágio pretendem organizar o ensino pela contextualização via abordagem temática, buscando articular o tema discutido em sala com a realidade dos estudantes das escolas onde o estágio é desenvolvido. Para alcançar tal objetivo, são utilizadas diferentes estratégias metodológicas e recursos didáticos, além da realização de investigações e problematizações sobre os conhecimentos prévios dos alunos. A participação ativa dos alunos dos campos de estágio na construção dos projetos e no processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nas escolas caracteriza-se como uma possibilidade de cativá-los, além de buscar que a aprendizagem ocorra, potencializar a articulação entre conteúdos curriculares e as demandas da realidade em que os estudantes se inserem, visar, nesse sentido, não só a apropriação de conhecimentos historicamente acumulados, mas também a reflexão sobre a realidade e a definição de contribuições que possibilitem sua transformação.

Tendo como suporte a metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE), os projetos de intervenção construídos pelos licenciandos possuem o *epítome* como primeira etapa de seu desenvolvimento, que busca o “encantamento” dos estudantes para o tema que será discutido, e a etapa final é a *polinização*, que visa socializar e difundir os resultados alcançados pelos estudantes do

campo de estágio. Além dessas etapas, os projetos contam ainda com legitimação teórica e pragmática, perguntas geradoras, objetivo geral e uma sequência didática, que é o itinerário de desenvolvimento do projeto. O itinerário é composto pelo conjunto de atividades, pelos objetivos de aprendizagem, pelas estratégias, intervenções e avaliações planejadas aula por aula para o desenvolvimento da temática proposta para a contextualização do ensino de Ciências/Química.

Destaca-se, nesse percurso, a escrita de diários de campo como instrumento que possibilita, além de registrar a prática, refletir e ressignificá-la, ampliando a compreensão acerca da docência. Em um fluxo crescente de aprimoramento, o acadêmico estagiário vê-se como sujeito que interage e atua comprometendo-se com sua própria formação e com a transformação do contexto escolar. Ao registrar as vivências do estágio no diário de campo, os acadêmicos marcam fragmentos significativos das experiências nas escolas, mantendo-as vivas. Esses registros não são apenas lembranças, mas fazem parte das histórias, identidades e memórias de suas formações profissionais. Como afirma Weffort (1996, p. 06), pelo registro “[...] construímos nossa memória pessoal e coletiva. Fazemos história”.

Os diários de campo e os projetos de intervenção são instrumentos formativos que se articulam com a perspectiva do estágio por pesquisa. Apesar de a utilização dessa proposta metodológica ser ainda recente no referido curso de licenciatura, os projetos de intervenção e diários de campo já construídos vêm demonstrando o processo de reflexão dos licenciandos sobre a docência, o comprometimento no planejamento de práticas significativas para os alunos do campo de estágio e, em alguns casos, a transformação de realidades e/ou práticas educativas. Por esses motivos, acredita-se que essas atividades se constituem como fundamentais para formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dinamizar um ensino com capacidade de transformação é um desafio que se torna motivador quando existe a disponibilidade de dimensionamentos teóricos que estimulam a reflexão, parcerias que contribuem para a criação de possibilidades metodológicas e instituições e profissionais que se comprometem no âmbito institucional. Esse arcabouço é o que tornou possível a sistematização deste artigo.

Ao recorrer às contribuições de Moraes (1996, 1997, 2004) e ao referencial metodológico dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE), a organização do desenvolvimento do estágio curricular supervisionado – do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Química do IFSC – Câmpus São José – pode ser avaliada como forma de demonstrar que mudanças no âmbito educacional são possíveis.

Nesse sentido, concluímos que uma transformação em um sistema social somente pode ocorrer a partir da transformação no comportamento daqueles que o integram (Maturana, 2001), condição destacada também por Morin (2009) ao afirmar que não é viável transformar uma instituição sem transformar, simultaneamente, as mentes. Da mesma forma, não é viável transformar as mentes sem transformar, simultaneamente, as instituições.

Ao oportunizar essa transformação, altera-se a possibilidade de um ensino centrado exclusivamente na transmissão para dar vazão a uma proposta que, além de considerar relevante esse processo, também nutre os potenciais dos estudantes para interpretar, refletir e agir. Como afirmam Torre e Zwierewicz (2009), essa é uma perspectiva educacional que emerge da vida e se volta a ela para potencializar suas fortalezas e redimensionar suas fragilidades.

REFERÊNCIAS

BURRELL, G; MORGAN, G. **Sociological paradigms and organizational analysis**: elements of the Sociology of corporate life. Londres: Heinemann, 1979.

CARVALHO, V. B. As influências do pensamento de John Dewey no cenário educacional brasileiro. **Revista Redescrições** 3(1), 2011. Disponível em: <http://www.gtpragmatismo.com.br/redescricoes/redescricoes/ano3_01/4_carvalho.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

COLUNGA, S.; GARCÍA RUIZ, J.; BLANCO, C. J. El docente como investigador y transformador de sus propias prácticas. La investigación-acción en educación. **Transformación**, 9(1), 14-19, jan-jun, 2011. Disponível em: <<http://transformacion.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/article/view/77>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979.

DOZOI, M. S. Concepção histórico-crítica da educação: duas leituras. **Perspectiva**, 21, 105-118, 1986.

GONZÁLEZ VELASCO, J. M. **Estrategias de indagación científica**: el método como estrategia. La Paz: Jivas Editores-Impresores, 2016.

IFSC. Regulamento de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Química – Câmpus São José. São José: IFSC, 2015,

MALLART, J. Ecoformação para a escola do século XXI. In: ZWIEREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino de la. **Uma escola para o século XXI**: Escolas Criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009. p. 29-42.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Tradução: Cristina Magro, Victor Paredes. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MENEZES, I. R.; CRUZ, A. R. S. **Método de Projeto x Projeto de Trabalho**: entre novas e velhas ideias. *Sitientibus*, 36. 109-125, 2007.

MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em Aberto**, 16(70), 1996.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MORAES, M. C. Além da aprendizagem: um paradigma para a vida. In: MORAES, Maria Cândida; TORRE de la, Saturnino (Orgs.). **Sentipensar**: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis: Vozes, 2004. (p. 19-25).

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **A cabeça bem-cheia**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 16ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

_____. **La vía**: para el futuro de la humanidad. Barcelona: Paidós, 2011.

_____. **Pour une politique de la ville au XXI^{ème} siècle:** Contribution au 7^{ème} Forum Urbain Mondial - Carta Medellín - WUF7 – 2014. VII Fórum Urbano Mundial, 2014.

_____. **Ensinar a viver:** manifesto para mudar a educação. Tradução: Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NICOLESCU, B. Transdisciplinariedad: pasado, presente y futuro. In: MARTINEZ, Ana Cecilia; GALVANI, Pascal (Orgs.). **Transdisciplinariedad y formación universitaria:** teorías y prácticas emergentes. Puerto Vallarta: CEU Arkos, 2015, 2014. p. 45-90.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** 2^a ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PINEAU, G. **Temporalidades na formação:** rumo a novos sincronizadores. São Paulo: Triom, 2004.

RIEC Brasil. **Escolas Criativas:** objetivo, 2013. Disponível em: <<http://www.escolascriativasriec.com.br/>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. In: SANTOS, A; Sommermann, A. (Orgs.). **Complexidade e transdisciplinaridade:** em busca da totalidade perdida. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 15-38.

TORRE, S. Escolas Criativas: escolas que aprendem, criam e inovam. In: Zwierewicz, M.; TORRE, S. (Orgs.). **Uma escola para o século XXI:** escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009. p. 55-70.

TORRE, S. Movimento de Escolas Criativas: fazendo parte da história de formação e transformação. In: Zwierewicz, M. (Org.). **Criatividade e inovação no Ensino Superior:** experiências latino-americanas em foco. Blumenau: Nova Letra, 2013. p. 139-162.

TORRE, S. **Aprender dialogando:** el diálogo analógico creativo como estratégia de cambio. Almería, Portugal: Círculo Rojo, 2014.

TORRE, S.; ZWIEREWICZ, M. Projetos Criativos Ecoformadores. In: ZWIEREWICZ, M.; TORRE, S. (Orgs.). **Uma escola para o século XXI:** escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009. p. 153-176.

WEFFORT, M. F. **Observação, registro e reflexão**: instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

ZWIEREWICZ, M. **Seminário de pesquisa e intervenção**. Florianópolis: IFSC, 2014.

_____. **Metodologia do Ensino Superior**. Florianópolis: Senac, 2015.

_____. A inovação educativa como tarefa orientadora: das mudanças paradigmáticas às metodologias transformadoras. In: **III Congreso Internacional sobre Diagnóstico y Orientación “Orientación educativa en la sociedad actual”**. Jaén (p. 49-65). Jaén: Universidade de Jaén – UJA, 2016. Disponível em: <http://www.e-culturas.org/congreso/CIDO-III_Ponencias_Mesas%20redondas_talleres_20160826.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

ZWIEREWICZ, M.; TORRE, S. (Orgs.). **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009.

O ENSINO DA LEITURA DE LITERATURA NA ESCOLA POR MEIO DA NARRATIVA FICCIONAL DIGITAL INTERATIVA VIABILIZA A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA DO EDUCANDO?

Does the teaching of literature reading in school through fiction narrative interactive digital enable the aesthetic experience of the learner?

*Quédia Cabral Martins¹
Camila Morgana Lourenço²*

Recebido em: 15 ago 2017

Aceito em: 29 ago 2017

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de relatar o resultado de entrevistas com docentes acerca do processo do ensino da leitura de Literatura nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental nos anos finais de escolas públicas e privadas. Além disso, trazer para o centro das discussões questões relacionadas à leitura estética, propondo uma reflexão acerca da utilização das narrativas digitais interativas na sala de aula. A apreciação estética sob a perspectiva das narrativas digitais nas práticas de ensino/aprendizagem da leitura de Literatura pode ser uma alternativa eficaz de ensino em sala de aula. Em tese, haverá a experiência estética se os sujeitos envolvidos se propuserem a construir um processo que a valorize, o que não foi o caso dos sujeitos pesquisados, visto que a maioria desconhece as narrativas digitais. Tendo como base estes resultados, há a necessidade de se efetuar outras pesquisas com educadores acerca do efetivo trabalho com as narrativas ficcionais digitais em sala de aula para verificar a efetivação – ou não – da experiência estética.

1 Licenciada em Letras pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Itajaí, SC. E-mail: quedia.quedia@gmail.com

2 Docente do Núcleo das Licenciaturas da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Campus Itajaí, SC. Doutora em Teoria Literária/Literaturas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: cami@univali.br

Palavras-chave: Ensino de Literatura. Narrativas ficcionais em meio digital. Experiência estética nos anos finais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This work aims to report the outcome of interviews with teachers about the process of teaching literature in Portuguese language lessons in elementary school in the final years in public and private schools. Furthermore, bringing to the centre of discussions related to aesthetic reading, it proposes a reflection on the use of interactive digital narratives in the classroom. Therefore, aesthetic appreciation from the perspective of digital narratives in teaching/learning practices of literature can be an effective alternative to classroom teaching. In theory, there will be the aesthetic experience if the subjects involved propose to construct a process that valued it, which was not the case of the subjects researched here, since most of them do not know about digital narratives. Based on these findings, there is a need to undertake other investigations with educators about the effective work with the digital fictional narratives in the classroom to verify the effectiveness – or not – of the aesthetic experience.

Keywords: Teaching Literature. Fictional narratives in digital media. Aesthetic experience in the final years of primary school.

INTRODUÇÃO

As narrativas de ficção fazem parte da cultura das civilizações desde a pré-história com os desenhos inscritos nas rochas até o surgimento da escrita. Desde então, as narrativas ficcionais utilizam o papel e, conseqüentemente, o livro como meio. Atualmente, com o advento da mídia, as narrativas servem-se também do meio digital.

Assim, a capacidade de analisar uma obra em sua dimensão cultural e não apenas a estético-literária é muito importante, pois, como afirma Reis (2008), “[...] não raro, as obras literárias revestem-se de um certo significado histórico-cultural, em conexão directa com a sua capacidade para dialogarem com a História, com a Sociedade e com a Cultura que as envolvem e que enviesadamente as motivam [...]”. Portanto, a obra literária pode ser observada em sua totalidade, em todas as suas dimensões e meios.

Desta forma, o educador tem a oportunidade de escolher o que é relevante no ensino da literatura sem, no entanto, se esquecer de que a metodologia do ensino cumpre um papel fundamental, pois norteará o seu trabalho, influenciará na escolha dos tipos de textos, dada a relevância do estilo, do tema, linhas estéticas e ideológicas que o formam, os traços estilísticos e de linguagem, enfim, as características que os mesmos encerram.

Nesse contexto, se para Barthes (1987) o prazer do texto não tem preferência por ideologia, teria o texto preferência por algum meio em especial ou o meio digital pode ser um suporte eficaz que viabilizaria a experiência estética do aluno, já que a humanidade vive hodiernamente na era digital?

Portanto, o tema da presente pesquisa é a narrativa de ficção digital interativa. Propõe-se saber como é o processo do ensino da leitura frutiva nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. A pesquisa foi realizada em escolas públicas e privada. O levantamento de dados foi feito no mês de outubro do ano de 2016 com professores de Língua Portuguesa que atuam nesse nível de ensino.

O enfoque dos dados da pesquisa foi o qualitativo. O problema da pesquisa foi perceber se a utilização da narrativa digital interativa como suporte para trabalhar a literatura infantojuvenil viabilizaria a experiência estética ao aluno. O objetivo geral deste trabalho foi verificar se a narrativa digital possibilita a experiência estética, perceber as contribuições das narrativas digitais no ensino-aprendizagem da literatura infantojuvenil, além de averiguar se o tema atrai o público docente.

Este trabalho pode ser indicado para profissionais, professores de Língua Portuguesa e Literatura, pois permitirá reflexão crítica e análise da viabilização da experiência estética por meio da narrativa de ficção em suporte digital.

BREVE HISTÓRICO DA LITERATURA INFANTIL

Segundo teóricos da Literatura Infantojuvenil como Goes (1991), Coelho (2000), Fernandes (2003) e Zilberman (2005), em tempos remotos predominavam as histórias advindas da tradição oral, sendo que essas eram contadas tanto para adultos quanto para crianças, visto que estas eram consideradas adultos em miniatura.

Conforme esses teóricos, no século XVII surge com Comenius o primeiro livro didático ilustrado para crianças. A literatura dessa época tinha valor pedagógico e não estético. Na França, Charles Perrault, considerado o grande iniciador da chamada literatura infantojuvenil, compilou contos de fadas adaptados de narrativas populares (lendas, contos orais) com valores burgueses: Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, Gato de Botas, entre outros clássicos. Outro francês, La Fontaine, inspirado em Esopo, reflete um contexto político-social vigente da cultura da época, como a fábula da cigarra e da formiga.

No século seguinte, XVIII, John Newberry criou o primeiro livro ilustrado para crianças *Little Pretty Pocket Book* e a primeira Livraria Juvenil. Apesar dos livros apresentarem cor, ludicidade e entretenimento, ainda não havia preocupação com a dimensão estética, visto que a função da literatura era moralizante, ou seja, de doutrinar o jovem leitor para perpetuar os valores burgueses vigentes da época.

Apenas no século XIX os contos da tradição oral passaram a ser adaptados para o público infantil com os alemães Jacob e Wilhelm Grimm. O dinamarquês Hans Christian Andersen, que é considerado o Pai da Literatura Infantil, não se baseia na oralidade, mas cria as suas histórias como O patinho feio, considerado autobiográfico, A roupa nova do rei, A menina da caixa de fósforos, Sapatinhos vermelhos, O soldadinho de chumbo e outros. Andersen utilizava a literatura infantil como leitura do mundo, com muita propriedade. O escritor dinamarquês escreveu mais de 150 contos de origem popular com a estrutura temática, narrativas, em sua maioria, maniqueísta, (bem e mal, certo e errado, verdade e mentira, belo e feio), pois tinham valor utilitário do bom comportamento, enfim, era moralizante (GOES, 1991).

Novas histórias foram surgindo com outros escritores. O italiano Carlo Lorenzini Collodi publicou as aventuras de Pinóquio. O escocês James M. Barrie escreveu Peter Pan. O britânico Rudyard Kipling escreveu o Livro do Jângal, que tem a presença de animais e natureza. O norte americano Edgar Burroughs criou Tarzan, e Walt Disney destacou, em seus filmes, famosos personagens dos contos de fadas, popularizando-os numa linguagem acessível tanto para crianças como para adultos (GOES, 1991).

As narrativas infantis desses períodos tiveram a fonte popular e o folclore como elementos principais na sua composição, fato registrado por pesquisadores da área como Coelho (1981) e Fernandes (2003).

Nestes casos, a perspectiva estética não era uma inquietação ou objetivo maior dos contistas da época e sim ensinar algo acerca da vida, do cotidiano, da sociedade, dos valores morais e sociais; explicar a origem das coisas que há no universo, enfim, como foi o processo de criação da natureza, dos animais, das pessoas, dos astros.

O século XX vivenciou a redescoberta da Literatura Infantil a partir dos estudos da Psicologia Experimental, ou seja, dos estágios do desenvolvimento (infância à adolescência) correspondente à faixa etária. A esse respeito, Coelho (2000) salienta o aproveitamento dessa ciência pela Pedagogia. Ou seja, de posse desse conhecimento, os professores poderão compreender melhor as diferentes categorias de leitores em formação, visto que as crianças evidenciam características próprias de acordo com estágios do desenvolvimento. A infância é uma fase importante para o desenvolvimento da formação do pré-leitor.

O pré-leitor, segundo Coelho (2000), é o leitor em formação e de acordo com a autora o pré-leitor se divide em duas fases, sendo: a Primeira Infância (dos 15/17 meses aos 3 anos) e a Segunda Infância (a partir dos 2/3 anos). Além disso, a pesquisadora considera o leitor iniciante, a partir dos 6/7 anos; o leitor em processo, a partir dos 7/9 anos; o leitor fluente, a partir dos 10/11 anos de idade e o leitor contemplado neste artigo, com idade a partir dos 12/13 anos.

No Brasil, segundo Zilberman (2005), os contos de Andersen, dos irmãos Grim e Perrault são traduzidos para a língua portuguesa, já que no país não havia repertório popular. Além disso, conforme a autora, Carl Jansen traduziu os clássicos europeus e Figueiredo Pimentel traduziu os contos para o público infantil, como os contos da carochinha (histórias de fadas europeias ao lado de narrativas portuguesas e africanas). Zilberman (2005) explica ainda que os primeiros livros didáticos de literatura eram chamados de Seletas, Antologias ou Livros de Leitura.

Nesse mesmo século, conforme relata Zilberman (2005), Monteiro Lobato trabalhou com traduções e adaptações para depois escrever produções inéditas, localizando seus personagens em habitat tipicamente brasileiro, como é o caso do Sítio do Pica-Pau Amarelo.

A linguagem utilizada por Lobato era coloquial, com a presença de neologismos e onomatopeias e certa objetividade. A inovação, segundo registram estudiosos, foi a capacidade de ele unir ficção e realidade, problemas ecológicos e sociais. Além disso, explorava a

intertextualidade: contos de fadas, personagens mitológicos, heróis maravilhosos, figuras do cinema.

O escritor sai da dicotomia bem-mal e parte para a literariedade, liberta a literatura da função pedagógica, revelando atenção ao leitor, ao deixar espaços, lacunas, para o leitor participar, questionar, refletir acerca de tais histórias.

A LITERATURA INFANTIL ENQUANTO ARTE E OBJETO ESTÉTICO

A Arte, como forma de expressão é mais significativa na Literatura, devido a amplitude de seus recursos expressivos, por meio da palavra, da linguagem criadora, dos novos sentidos, da leitura de mundo que esta proporciona (COELHO, 1981). Na Literatura Infantil há a presença da intertextualidade e do dialogismo (FERNANDES, 2003).

Literatura Infantil é Literatura (LIMA et al., 2016), visto que é expressão de Arte. Como manifestação da Arte, dá forma e divulga os valores culturais de uma época, em uma determinada sociedade ou civilização. Porém, a Literatura Infantil é uma literatura não adulta, criada para o ser em formação ou em processo de aprendizagem. É uma linguagem específica, criativa, que representa o mundo por meio da palavra; além disso, comunica uma determinada experiência humana (COELHO, 2000). Sendo assim, a Literatura Infantil se caracteriza pela natureza do seu leitor-receptor: a criança.

O prazer da leitura se efetiva quando acontece como experiência estética, sendo que o leitor toma certa atitude sobre a obra. Segundo Eagleton (1993 apud NEITZEL 2012), na experiência estética há o desenvolvimento de três momentos importantes e simultâneos: poésis, aisthesis e katharsis. A poésis (momento de produção) é o preenchimento dos vazios do texto na interação do autor com o leitor/receptor, há o prazer do leitor em sentir-se co-autor da obra. A aisthesis (momento da recepção) é o efeito que a obra causa no leitor. Este reconhece os elementos apresentados e transforma em uma nova percepção ou uma percepção ampliada de mundo.

A katharsis (comunicação) significa percepção ou sensação. É uma experiência subjetiva. Processo de identificação que provoca transformação no leitor. Este assume novo comportamento social e faz uma reflexão das ideias do texto. Em todos esses momentos a estética

se destaca, visto que ela trabalha com as sensações e vai examinar como a obra de Arte, ao ser recebida, vai tocar esse receptor. Sendo assim, a estética trabalha com o exame da fruição, que a própria obra o conduz.

O texto que o senhor escreve tem de me dar prova de que ele me deseje. Essa prova existe: é a escritura. A escritura é isto: a ciência das fruições da linguagem, seu kama-sutra (desta ciência, só há um tratado: a própria escritura) (BARTHES, 1977, p. 11).

Percebe-se que Barthes (1977, p. 31-32) valoriza a fruição, porém sugere uma certa diferença entre o prazer e a fruição, percepções que escoltam o leitor durante a leitura.

O escritor do prazer (e seu leitor) aceita a letra; renunciando à fruição, tem o direito e o poder de dizê-la: a letra é o seu prazer; está obsedado por ela, como o estão todos aqueles que amam a linguagem (não a fala), todos os logófilos, escritores, epistológrafos, linguistas; dos textos de prazer é possível portanto falar (não há nenhum debate com a anulação do desfrute): a crítica versa sempre sobre textos de prazer, jamais sobre textos de fruição: [...].

Com o escritor de fruição (e seu leitor) começa o texto insustentável, o texto impossível. Este texto está fora-de-prazer, fora-da-crítica, a não ser que seja atingido por um outro texto de fruição; não se pode falar “em” ele, à sua maneira, só se pode entrar num plágio desvairado, afirmar historicamente o vazio da fruição (e não mais repetir obsessivamente a letra do prazer).

O texto do prazer é limitável enquanto o texto de fruição é ilimitado, não conhece limites segundo Barthes (1977). O texto de fruição existe para ser fruído, sentido, percebido. A Literatura Infantil, portanto, apresenta essa dimensão estética/artística (literariedade, multissignificação, ficcionalidade, linguagem autorreferencial), possibilitando ao leitor em formação a experiência estética.

NARRATIVA E NARRATIVA DIGITAL INTERATIVA

A narrativa de um modo ou outro está presente no dia a dia dos indivíduos mesmo que de maneira imperceptível, visto que ela constrói vínculos comunicativos.

A narrativa é um de nossos mecanismos cognitivos primários para a compreensão do mundo. É também um dos modos fundamentais pelos

quais construímos comunidades, desde a tribo agrupada em volta da fogueira até a comunidade global reunida diante do aparelho de televisão (MURRAY, 2003, p. 9).

As narrativas ficcionais fazem parte da cultura popular e literária. Nascida da tradição oral, transmitia ensinamentos morais. A narrativa literária, criada para produzir leitura frutiva, por sua vez, detém-se no âmbito artístico-estético, já que promove a literatura como Arte.

Coelho (2000) destaca que os gêneros literários se classificam em poesia, ficção e teatro. Segundo a autora, a Literatura Infantil pertence ao gênero ficção. Nesse sentido, a narrativa é um gênero literário, sendo que nesse trabalho abordaremos a ficção, nas suas formas simples e o subgênero conto maravilhoso e de fadas, em prosa, caracterizado por narrativa curta, com um núcleo, um conflito, personagens planos bem marcados, espaço imutável, magia, poderes mágicos, espiritualidade, a presença do “era uma vez” e um final feliz.

Em qualquer cultura, se a intenção comunicativa é narrar uma história, principalmente literária, esta depende de fatores estruturantes a saber: o narrador, o foco narrativo, a história, a efabulação, o gênero narrativo, os personagens, o espaço, o tempo, a linguagem ou discurso narrativo e o leitor ou ouvinte (COELHO, 2000).

As narrativas são registros de determinada cultura. Desse modo, temos, por exemplo, as narrativas da cultura alemã com os irmãos Grimm, as narrativas da cultura dinamarquesa com Andersen e as da cultura francesa com Perrault.

Se as narrativas são culturais, os meios que as propagam também o são, ao utilizar os meios de sua época, ou seja, transmissão oral, papel (livro) e tecnologia digital no século XXI. Afinal, o ser humano tem a necessidade de comunicar, narrar e registrar. Para Flory (2005, p. 19),

[...] o homem, a partir da necessidade atávica de organizar os acontecimentos relativos à sua trajetória (coletiva e individual), passa a “editar” esses eventos, dando origem então a narrativas organizadas e posteriormente concretizadas pela linguagem. Dessa maneira, temos a produção das narrativas ficcionais [...].

Para Jesus (2010) “a era do digital convoca novas formas de representação que se traduzem em diferentes tipos de narrativa”. Nunes (1996 apud JESUS, 2010) pondera que os media implicam

transformações nas formas de produção e de expressão estéticas no domínio da literacia.

Robin (2008 apud JESUS, 2010) define, numa abordagem simplista, que a narrativa digital consiste no contar histórias através de ferramentas que têm por suporte o computador. Ou, ainda, segundo Hartley e McWilliam (2009 apud JESUS, 2010), a narrativa digital é definida como um processo de criação de um tipo de pequenas histórias audiovisuais.

Murray (2003) argumenta que narrativas interativas são histórias multiformes, em que são apresentadas ao leitor desfechos compósitos em que ele pode decidir o próximo passo, “podem ajudar-nos a perceber causas complexas de acontecimentos complexos, assim como a imaginar diferentes desfechos para uma mesma situação”. E, ainda, segundo Murray (2003, p. 10)

[...] a arte narrativa baseada em formatos procedimentais, participativos, enciclopédicos e espaciais pode incrementar nosso repertório de ações, alargar os modelos pelos quais apreendemos e interpretamos o mundo, transformar os modos com que pensamos uns dos outros e como nos tratamos mutuamente.

Em plena era em que os nativos digitais nasceram inseridos no contexto digital, é importante incorporar esse novo formato de linguagem nas aulas de Língua Portuguesa, nomeadamente as narrativas digitais. Mas será que a dimensão estética da literatura é viabilizada por meio desse novo suporte?

Sabe-se que as narrativas digitais (ALMEIDA, 2016), diferentemente do livro, vinculam, no dispositivo digital, textos, imagens, recursos multimídia e interatividade. Muitas vezes essas características estão atreladas aos jogos de vídeo game e não a uma narrativa, visto que esta normalmente utiliza o mesmo suporte há séculos: o livro. Por isso, introduzir a narrativa em meio digital poderá, a princípio, gerar dúvidas e questionamentos. Porém, esta pode ser uma aliada no ensino da leitura da literatura numa dimensão estética.

Podemos considerar que o livro digital que possui formato de aplicativo (Book app) trata-se também de um software executável. Basta clicar no ícone do livro na tela do dispositivo e o leitor acessa um universo de possibilidades interativas: ilustrações que ganham vida; efeitos sonoros e visuais que vão surgindo com o avanço na narrativa; cenários que

podem ser reconfigurados pelo leitor e finais que dependem de sua vontade (TEIXEIRA; MÜLLER; CRUZ, 2015, p. 76).

A dimensão estética atribuída às narrativas digitais é considerada diferente em comparação aos livros. Murray (2003) classifica a estética do meio digital em imersão, agência e transformação. A imersão é considerada como uma “visita” ao mundo ficcional virtual que, dependendo da intencionalidade do leitor, pode ser prolongada ou adiada. A agência refere-se à ação do leitor frente a narrativa, sendo que esta está relacionada ao ato decisório de direcionar ou predestinar a vida da personagem e/ou da narrativa em si, proporcionando prazer ao leitor. A transformação diz respeito à atividade de interação do leitor com a narrativa digital, que de repente se vê em uma personagem, transmutando-se em diversos deles. Além disso, o meio digital possibilita ações simultâneas de múltiplas formas. O ser humano é ávido por transformações, e essa variedade proporcionada pelo meio digital pode causar-lhe prazer.

Um exemplo de narrativa digital interativa que apresenta as categorias estéticas citadas por Murray (2003) é o book infantil *Jack and the Beanstalk* produzido pela editora britânica *Nosy Crow* para *Apple store*. O referido book foi o ganhador do prêmio menção honrosa na Feira do Livro Infantil em Bolonha no ano de 2014. O aplicativo de literatura infantil é um clássico dos contos de fada, *João e o pé de feijão*, e foi adaptado para a narrativa digital interativa (TEIXEIRA; GONÇALVES, 2015). Segundo estudiosos da Literatura Infantil, Benjamin Tabart, em 1807, publicou na Inglaterra o conto *The History of Jack and the Bean-Stalk*. Em 1890, Joseph Jacobs publica uma versão de *Jack and the beanstalk*. A versão elaborada por Jacobs é inspirada na de Benjamin Tabart.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No âmbito do apogeu das Tecnologias da Informação e Comunicação, surgem as narrativas digitais interativas. Pesquisou-se o processo do ensino da leitura frutiva nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental em duas escolas públicas e duas escolas privadas. O enfoque foi a pesquisa qualitativa exploratória, e a técnica, a entrevista estruturada. A pesquisa buscou perceber se a utilização da narrativa digital interativa em sala de aula como suporte para trabalhar a literatura

infantojuvenil viabilizaria a experiência estética ao aluno. O objetivo geral era verificar se a narrativa digital possibilitaria a experiência estética, e os objetivos específicos eram perceber as contribuições das narrativas digitais no ensino-aprendizagem da literatura infantojuvenil, bem como averiguar se o tema atraía o público docente.

RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Os quatro professores – um homem e três mulheres - entrevistados são licenciados em Letras, sendo que dois em Letras Português, um em Letras Espanhol e outro em Letras Inglês. Duas professoras lecionam em escola pública, sendo uma delas recém-formada e a outra tem mais de 20 anos de docência. Os outros dois professores atuam em escola particular, um deles leciona há mais de 16 anos e a outra há 15 anos.

Todos os professores atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, dois professores lecionam no 6º Ano, um no 8º e 9º Anos e outro do 6º ao 9º Ano. Os professores da escola particular trabalham no período matutino e os da escola pública no período matutino e vespertino.

De acordo com os professores, os alunos leem livros paradidáticos, a maioria indicados em uma lista pelo professor, com exceção de uma escola particular, em que a assessoria pedagógica indica todos os livros paradidáticos.

Acerca da questão estética da literatura, percebe-se, pelas respostas de dois professores, um de escola pública e outro de escola particular, que os mesmos não trabalham a dimensão estética por falta de conhecimento, visto que não sabem o que quer dizer a questão estética da Literatura. Já os outros dois docentes que compreendem o significado da estética da Literatura procuram desenvolvê-la por meio de oficinas, recitais, mesa literária, estudos teóricos, análises de textos, leituras expressivas, rodas de conversa, propostas de leituras, declamações, momentos da poesia.

Em relação às tecnologias digitais, o professor que atua em escola particular utiliza muito em sala de aula recursos digitais para explicações, correções de atividades, etc. Já os outros três professores, dois de escola pública e um de escola particular, classificaram a frequência do trabalho com as Tecnologias de Informação e Comunicação como “as vezes” e “o básico”. Em outras palavras, isso quer dizer que raramente esses professores trabalham ou desenvolvem atividades com seus alunos utilizando tecnologias.

No que se refere às narrativas digitais, apenas uma professora diz ter conhecimento, porém não trabalhou ainda com seus alunos porque na escola em que leciona os professores podem utilizar o laboratório de informática apenas uma aula por semana e, segundo ela, esse tempo não é suficiente para trabalhar narrativa digital com seus alunos.

Os outros três professores desconhecem as narrativas digitais, porém têm interesse porque, segundo eles, “estratégias de ensino-aprendizagem sempre as interessam; porque poderá inovar as suas aulas; apresenta interesse, até porque elas podem servir como novas ferramentas para auxiliar a prática”. Ora, as narrativas ficcionais digitais não são estratégias de ensino, mas sim objeto.

Percebeu-se, por meio da entrevista estruturada, que, apesar de todos os professores possuírem formação específica em Língua Portuguesa, o trabalho com a estética da Literatura, com os alunos, ainda não acontece efetivamente, ainda mais por aqueles que declararam desconhecimento da dimensão estética.

A Estética da Recepção na Literatura Infantil atua na sensibilização dos alunos. Estuda a recepção literária do objeto literário pelo leitor em formação. Segundo Souza (apud REAL, 2007, p. 01) “a estética se interessa pela arte em geral e pelos fenômenos de percepção, sensibilidade e inteligência por ela implicados, englobando a literatura como modalidade específica de arte”.

Lembramos que estética se origina de *aisthesis* e quer dizer, para os gregos, algo como a percepção do mundo sensível ou a sensação. Nesse sentido, a literatura infantil como obra de arte pode exercer influência positiva sobre as crianças. As crianças possuem a capacidade de interagir com a realidade e com a fantasia, desse modo constroem conexões e, a partir disso, atuam enquanto sujeitos capazes de refletir e atuar ou estabelecer relações na sociedade de forma crítica e participativa (REAL, 2007).

O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na educação é uma realidade, e os professores de Língua Portuguesa podem, portanto, proporcionar momentos de apreciação estética aos seus alunos por meio da literatura infantojuvenil, seja por meio do livro físico ou digital, nomeadamente as narrativas digitais interativas, objeto de estudo deste artigo.

Os objetivos específicos de averiguar se o tema narrativas digitais interativas atrai o público docente e perceber as contribuições das

mesmas no ensino-aprendizagem da literatura infantojuvenil foram alcançados, visto que os professores manifestaram interesse em conhecer e aprender acerca desse objeto de ensino em suporte digital.

Pelos dados obtidos na pesquisa, o objetivo geral de verificar se a narrativa digital interativa possibilita a experiência estética não pôde ser percebido, uma vez que os professores, na sua maioria, desconhecem as narrativas ficcionais digitais interativas. Porém, a narrativa de ficção digital interativa, premiada na feira do livro de Bolonha, nomeadamente o clássico *João e o pé de feijão*, promete proporcionar a experiência estética do meio digital em imersão, agência e transformação, categorização feita por Murray (2003).

Note-se que a premiada narrativa de ficção digital interativa foi elaborada a partir de um clássico, que já proporciona a experiência estética enquanto livro e, atualmente, no suporte digital. Em tese, haverá a experiência estética se os sujeitos envolvidos se propuserem a construir um processo que a valorize.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O maior desafio a vencer é integrar os recursos tecnológicos no processo ensino-aprendizagem da literatura, para proporcionar aos alunos aulas diferenciadas e significativas, tendo a tecnologia como suporte. Isso quer dizer que o professor fará a escolha dos softwares educativos e utilização da Web para proporcionar aulas mais dinâmicas e até mais interativas. A simples “transmissão de conteúdos” realizada através do computador e da web não possibilita condições para que o aluno crie, aprenda, produza, torne-se cidadão do mundo. Daí a necessidade de ir além da rotineira aula virtual. A automatização da prática docente não educa, não transforma.

A tecnologia facilita a transmissão da informação, mas o papel do professor continua sendo fundamental na escolha e no uso correto da tecnologia, dos softwares e seus aplicativos para auxiliar o aluno na leitura frutiva, estética, bem como na leitura de mundo.

As narrativas de ficção digitais devem ser bem analisadas e seu uso planejado (caso o professor queira elaborá-las) para se constituírem num recurso de enriquecimento estético e interatividade. Utilizar o computador como recurso pedagógico e propor atividades criativas e variadas a partir da utilização das narrativas digitais poderão vir a ser um aliado do professor.

A narrativa digital interativa é um recurso atual e pode ser utilizada nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura. O professor precisa se atualizar e tornar o uso da tecnologia um aliado em suas aulas, não tratando-a como vilã, já que a tecnologia faz parte da vida da maioria dos alunos.

Além disso, ficou evidente a necessidade de se efetuar outras pesquisas com educadores acerca do efetivo trabalho com as narrativas ficcionais digitais em sala de aula para verificar a efetivação – ou não – da experiência estética.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Currículo e narrativas digitais em tempos de ubiquidade: criação e integração entre contextos de aprendizagem. **Revista de Educação Pública**, v. 25, n. 59/2, p. 526-546, 2016.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1977.

EAGLEATON, Terry. **Teoria da Literatura: uma introdução**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fonte, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. **A Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Ed. Moderna, 2000.

FERNANDES, Dirce Lorimier. **A Literatura Infantil**. São Paulo: Loyola, 2003.

FLORY, Suely Fadul Villibor (Org.) **Narrativas ficcionais: da literatura às mídias audiovisuais**. São Paulo: Arte & Ciência, 2005.

GOES, Lúcia Pimentel. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 1991.

JESUS, Anabela Gomes de. **Narrativa Digital: uma abordagem multimodal na aprendizagem de Inglês**. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Tecnologia Educativa. Universidade do Minho: 2010.

LIMA, Marcia Rejane. et al. Influência da literatura infantil no desenvolvimento da leitura e da oralidade. **Caderno de Graduação - Ciências Humanas e Sociais** – UNIT, v. 3, n. 2, p. 161-174, 2016.

MURRAY, Janet H. **Hamlet no holodeck**: o futuro da narrativa no ciberespaço. Tradução: Elissa Khoury Dhaer; Marcelo Fernandez Cuzziol. São Paulo: Itáu Cultural; Unesp, 2003.

NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla (Orgs.) **Formação estética e artística**: saberes sensíveis. Curitiba: CRV, 2012.

REAL, Daniela Corte. A estética da recepção na literatura infantil: sensibilizando para as questões das diferenças. **IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina, 29 a 31 de outubro de 2007.

TEIXEIRA, Deglaucy Jorge; MÜLLER, Ana Cristina Nunes Gomes; CRUZ, Dulce Márcia. Book app infantil: nova forma de contar histórias em ambiente digital. **Revista Temática**. Ano XI, n. 03, v. 11-Março/2015 - NAMID/UFPB – Núcleo de Arte, Mídia e Informação Digital da Universidade Federal da Paraíba.

TEIXEIRA, Deglaucy Jorge; GONÇALVES, Berenice Santos; Interatividade e imersão em narrativa digital de ebook interativo infantil, p. 696-709. In: SPINILLO, C. G.; FADEL, L. M.; SOUTO, V. T.; SILVA, T. B. P. & CAMARA, R. J. (Eds.). **Anais do 7º Congresso Internacional de Design da Informação/Proceedings of the 7th Information Design International Conference | CIDI 2015** [Blucher Design Proceedings, num.2, vol.2]. São Paulo: Blucher, 2015.

ZILBERMAN, Regina. **Como e porque ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

FORMAÇÃO DE LEITORES: UMA REFLEXÃO SOBRE LEITURA E SOCIEDADE NO BRASIL

Literacy: a reflection on reading and society in Brazil

Jason Prado¹

Recebido em: 05 ago 2017

Aceito em: 13 set 2017

RESUMO

Embora o Brasil tenha avançado na redução das desigualdades de acesso e progresso na Educação nos últimos 50 anos, os indicadores referentes à compreensão de leitura entre alunos e egressos do sistema escolar apresentam significativas variações de desempenho, não só interna e regionalmente no país, mas também dentro de redes locais, e do país em relação a outras economias, em variados estágios do desenvolvimento tecnológico. Esses resultados colocam o Brasil na contramão do desenvolvimento no mundo pós-industrial, onde o principal fator de geração de riquezas é a Propriedade Intelectual.² Também indica um deslocamento em relação ao uso das tecnologias de informação e comunicação, seja na interação com a tecnologia que permeia o universo dos objetos comuns do dia a dia, seja na interação social, construída através das mídias e redes sociais mundiais, cuja linguagem predominante se desenvolve através da escrita. A partir de premissas dos teóricos da “reprodução”, com o propósito de orientar possíveis linhas de pesquisa, esse artigo pretende fazer uma releitura contextualizada do Sistema de Ensino brasileiro e das políticas públicas de Formação de Leitores, desde a revolução tecnológica até os dias atuais.

Palavras-chave: Desigualdades sociais. Educação. Compreensão de leitura.

1 Autor/Organizador de *A Formação do Leitor: Pontos de Vista* (1999) e *Vivências de Leitura* (2007). Editor dos *Cadernos de Leituras Compartilhadas*. Diretor da *Leia Brasil* - ONG de Leitura e Consultor da *Cátedra Unesco de Leitura da PUC-Rio*.

2 Vide UNCTAD (2010).

ABSTRACT

Despite the fact that in the last 50 years Brazil has been advancing in reducing the inequality when it came to accessing and progressing in the Educational field, the indicators referring to reading comprehension in students and ex pupils show significant variations in performance, not only internally and nationally, but also among local educational institutes, and Brazil as a country in relation to economy and also in a variety of technological advancements. These results show how thwarted Brazil's growth really is in a post-industrial world, where the main factor for growing one's fortune is the use of Information and Communication Technology, be it by interacting with technology pervaded in every day-to-day object, or social interaction, constructed through social media, that of which the main form of communication is through the written word. Using as a basis the premise of "reproduction", with the objective of orienting possible fields of study, this article's purpose is to make a contextual reanalysis of the Brazilian Educational System, and the public policy of Literacy, since technological revolution to recent times.

Keywords: Social inequality. Education. Reading comprehension.

INTRODUÇÃO

Numa sociedade em que a obtenção de privilégios sociais depende cada vez mais estreitamente da posse de títulos escolares, a Escola tem apenas por função assegurar a sucessão discreta a direitos de burguesia que não poderiam mais se transmitir de uma maneira direta e declarada. Instrumento privilegiado da sociodiceia burguesa que confere aos privilegiados o privilégio supremo de não aparecer como privilegiados, ela consegue tanto mais facilmente convencer os deserdados que eles devem seu destino escolar e social à sua ausência de dons ou de méritos quanto em matéria de cultura a absoluta privação de posse exclui a consciência de privação de posse (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 251).

Após três anos de recessão que desempregou mais de 14 milhões de pessoas, os dados de uma safra recorde divulgados no início 2017 deram os primeiros sinais de recuperação econômica no Brasil.

A notícia não traz alívio para o desemprego, essencialmente urbano e distribuído por todas as categorias de produção, nem cria expectativas

de circulação de renda. Afinal, com exceção de um breve hiato na segunda metade do século XX, desde 1500 os ciclos econômicos brasileiros foram predominantemente marcados pelo extrativismo, ao ponto de, ainda hoje, em plena era pós-industrial, sete dos 10 produtos mais exportados pelo Brasil serem originados do agronegócio e dois serem semimanufaturados.³ Produtos intensivos em capital, tributários de tecnologia importada, com pouquíssimo valor agregado ou influência sobre a geração e distribuição de renda. Segundo o Banco Central,⁴ o setor do agronegócio, que representa 23% do PIB, deve crescer quatro vezes em 2017, a despeito da crise.

Enquanto o Brasil patina, os países desenvolvidos modificam cada vez mais suas matrizes de produção e despontam como grandes exportadores de tecnologia e capital intelectual, como se pretende mostrar adiante.

É possível traçar um paralelo entre crise política, realidade econômica e Educação? Melhor dizendo, à luz do trabalho de pensadores como Althusser (1974) e Bourdieu e Passeron (2008), é possível encontrar nexos de causalidade entre as funções do Estado, os governos e suas relações com as classes dominantes? Ou entre ideologia, relações de produção e reprodução dos meios de produção? É o que este artigo pretende discutir.

Nos últimos 50 anos, o Brasil realizou um grande esforço para atingir os objetivos de: a) qualificar o ensino para uma economia tecnológica e industrializada; b) democratizar e universalizar o acesso à educação; e c) corrigir o fluxo e reduzir as dificuldades de progresso dos alunos. Destaque-se que esses objetivos não necessariamente foram perseguidos na ordem aqui apresentada.

Entretanto, desde 1962, quando se falou pela primeira vez no Instituto Tecnológico de Massachussets (MIT) sobre a possibilidade da interação social através de computadores, e quando restou evidente que

3 Fonte: Ministério da Indústria, Comércio Exterior e Serviços Disponível em: <http://www.mdic.gov.br/comercio-exterior/estatisticas-de-comercio-exterior/comex-vis/frame-brasil>. Acesso em: 14 jul. 2017.

4 A Gazeta do Povo: PIB do Agronegócio segura o PIB do Brasil, de 12/04/2017. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/agronego-cio/agricultura/na-contramao-da-crise-agronegocio-deve-puxar-pib-brasileiro-120108yf1mom1oaf8vua57y9f>. Acesso em: 10 jul. 2017.

o mundo marchava para uma nova era - a Era da Informação -, algumas escolhas talvez não tenham sido as mais acertadas.

De fato, a tensão gerada pela Guerra Fria provocara a polarização e isolamento de países e suas economias em torno de interesses exógenos, deixando um grande número de nações, principalmente aquelas conhecidas como “subdesenvolvidas”, à margem da corrida tecnológica.

Acumulando sucessivos conflitos políticos desde o Segundo Reinado e gestando mais um golpe militar (o de 1964), o Brasil, que mal saíra do Ciclo do Café e que, 20 anos antes, começara a implantar seu parque industrial, gravitou em torno de blocos econômicos, adotou políticas de incentivo à produção com proteção de mercado e - inclusive e principalmente -, associou-se ao capital internacional, que financiou e modelou suas políticas de desenvolvimento.⁵

Talvez por isso o país tenha criado alguns paradoxos. Um deles, em especial, diz respeito à Educação: trata-se do nível de compreensão de leitura, que trouxe ao cenário educacional a expressão *Analfabetismo Funcional*, uma incapacidade ou condição pela qual passaram a ser conhecidas as pessoas que, mesmo escolarizadas, não conseguem utilizar a leitura e a escrita para uma prática social.

A despeito dos resultados conquistados com políticas inclusivas e de redução das diferenças, a Educação brasileira também exhibe indicadores expressivos de iletrados, indivíduos com mais de 10 anos de estudo,⁶ diplomados, mas incapazes de usar a língua em sua plenitude. Em síntese, aparentemente a educação brasileira não consegue formar leitores na era do conhecimento.

Mas, dentro de uma sociedade complexa como a brasileira, cuja economia ocupa a 21ª posição mundial pelo tamanho de seu PIB, não se pode tomar as partes pelo todo. Não somos, por óbvio, uma pátria de lavradores, nem uma sociedade ágrafa. Há meandros, portanto, que permitem que uma grande parcela da população desfrute integralmente

5 Na implantação da primeira fábrica de automóveis, a associação da Volkswagen com o Grupo Monteiro Aranha viabilizou o negócio.

6 O Instituto Paulo Montenegro pesquisa, desde 2005, o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF). Disponível em: <www.ipm.org.br>. Acesso em: 20/07/2017.

dos benefícios de uma economia de base tecnológica, enquanto outra parte, também numerosa, ainda não desembarcou do século 20.⁷

Neste estudo preliminar das relações entre Capital, Estado e Educação no Brasil, tendo como pano de fundo a formação de leitores segundo o viés da compreensão em leitura, pretende-se refletir sobre os mecanismos que (re)reproduzem as desigualdades nas escolas brasileiras.

Espera-se, assim, contribuir para as pesquisas que buscam entender como foi possível - pela maneira como o sistema de ensino brasileiro se organizou para lidar com a formação de leitores nos últimos 40 anos - promover e, ao mesmo tempo, massificar a escolarização, sem, entretanto, romper com a ordem econômica, a estratificação social e os modelos de cristalização de privilégios.

BRASIL - UMA SOCIEDADE QUE LÊ MAL

Um texto só é um texto se ele oculta ao primeiro olhar, ao primeiro encontro, a lei de sua composição e a regra de seu jogo.

Jacques Derrida - A Farmácia de Platão.

Em 1997 a Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico - (OCDE)⁸ propôs a ampliação do conceito de Letramento⁹

7 Segundo a Revista Super Interessante, em artigo publicado em 30/04/2003 e atualizado em 31/10/2016, o Brasil ocupava, em 2002, a 43ª posição no ranking de desenvolvimento tecnológico elaborado pela ONU Disponível em: < <http://super.abril.com.br/ciencia/no-ranking-de-desenvolvimento-tecnologico/>>. Acesso em: 24/07/2017.

8 Organismo Internacional criado 1960, composto por 34 países, com sede em Paris.

9 Segundo o documento Letramento para Mudar - Resultados do PISA 2000 (Editora Moderna, 2004, p. 25) essas são: *“As definições de leitura e de letramento em leitura mudaram ao longo do tempo, paralelamente a mudanças na sociedade, na economia e na cultura. O conceito de aprendizagem - especialmente o conceito de aprendizagem continuada ao longo da vida - expandiu as concepções sobre letramento em leitura e as demandas a respeito. A competência já não é mais considerada uma habilidade que só se adquire na infância nos primeiros anos de escolarização. Em vez disso, é vista como um conjunto crescente de conhecimentos, habilidades e es*

- adaptação do termo *Literacy* da língua inglesa, empregado pela primeira vez pela professora Magda Soares (SOARES, 1998) - para abrigar as habilidades de interação com a tecnologia e o uso social da leitura e da escrita. Também iniciou o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), revelando, três anos depois, que 67% dos estudantes brasileiros com 15 anos de idade, independentemente do ano escolar no qual estivessem matriculados, não atingiam o mínimo desejável no quesito *compreensão de leitura*. O Brasil ficou em último lugar numa entre os 32 países participantes do PISA, numa lista que incluiu, além das maiores economias do mundo, Hungria, Letônia e República Checa.

O antigo *alfabetizado*, que segundo o conceito usado até então pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) era a “pessoa capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece”,¹⁰ passou a ser considerado *analfabeto absoluto* pelos critérios introduzidos com o PISA.

Segundo o Grupo Funcional de Especialistas em Leitura, grupo organizado pela OCDE para a elaboração do PISA, foi adotada a seguinte definição, no que se refere à compreensão de leitura:

Letramento em leitura é a capacidade de compreender textos escritos, utilizá-los e refletir sobre eles de forma a atingir objetivos próprios, desenvolver os próprios conhecimentos e o próprio potencial e participar ativamente da sociedade. (KIRSCH, 2004 - p. 25).

Por esses critérios introduzidos, os alfabetizados foram hierarquizados em cinco níveis segundo suas *habilidades de: a) recuperação das informações, b) interpretação de textos e c) reflexão e avaliação*. No nível básico (1), passou a ser exigido: a) que a pessoa localizasse um ou mais itens independentes de informação em um texto; b) que pudesse reconhecer a intenção central do autor; e c) que

tratégias que os indivíduos constroem ao longo de toda a vida em diversas situações e por meio da interação com seus pares e com as comunidades mais amplas de que participam.”

10 Um olhar sobre os indicadores do analfabetismo no Brasil. In: *Mapa do Analfabetismo no Brasil*, publicado em 2003 pelo Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, do Ministério da Educação – MEC, p. 6. Disponível em: <www.oei.es/historico/quipu/brasil/estadisticas/analfabetismo2003.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2017.

fizesse conexões simples entre as informações desse mesmo texto com os conhecimentos comuns do seu cotidiano.

Desde a primeira pesquisa, no ano 2000, os dados disponíveis sobre *compreensão de leitura* no Brasil são expressivos. O PISA, realizado a cada dois anos, em sua mais recente edição, a de 2015, mostrou o Brasil com a média de 407 pontos “*significativamente inferior às dos estudantes dos países membros da OCDE (493)*”¹¹, na 12ª posição, em um grupo de 14 países participantes.

Os indicadores educacionais costumam ser vistos com reservas por sociólogos e educadores, como sugerem os professores Maria Teresa Gonzaga Alves e José Francisco Soares no Artigo *Contexto escolar e indicadores educacionais*, artigo em que discutem o Ideb:

Na literatura educacional, critica-se o Ideb como uma medida de qualidade da educação e questionam-se suas consequências para as escolas. Freitas (2007), por exemplo, considera o indicador como uma política de responsabilização unilateral que exclui as escolas ao mesmo tempo em que as estigmatiza. Para o autor, o Ideb não é referência de qualidade da educação, entre várias razões, porque ele não reflete a relação custo aluno/qualidade e também não é sensível às desigualdades sociais. De forma análoga, Sousa e Oliveira (2010) alertam para o uso do Ideb como uma simplificação a padrões educacionais desejáveis de problemas educativos mais complexos (ALVES; SOARES, 2013).

O Ideb, calculado a cada dois anos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - (Inep), do MEC, tem sido a principal ferramenta de avaliação e gestão do Governo Federal. Ainda que o Ideb seja passível de críticas e ajustes, não se pode relevar o fato de que tanto ele quanto o PISA e os demais indicadores produzidos para avaliar o nível de compreensão em leitura no Brasil apresentam resultados semelhantes: nos dias atuais, os brasileiros lêem mal, aquém do esperado para sua faixa de escolarização.

O Relatório do PISA 2015 (p. 128) apresenta as tabelas de desempenho do Brasil. Uma nota ao pé da figura 4.24, cujo título é “*Das Médias, intervalos de confiança e percentis de escores dos países selecionados, leitura - PISA 2015*”, traz a seguinte informação:

11 PISA no Brasil 2015, *Análise e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros*. Fundação Santillana, 2015. P. 128.

Verifica-se que há uma grande diferença de escores entre os países avaliados. Os 10% dos estudantes brasileiros com pior desempenho em leitura no PISA 2015 obtiveram nota média 279, e os 10% de melhor desempenho, 539.

Essa variação sugere que não se trata apenas de uma desigualdade entre estudantes brasileiros e estudantes de países mais ricos: ela indica uma desigualdade interna do sistema de ensino brasileiro, que provoca uma *grande diferença* (48%) no desempenho dos alunos no quesito *compreensão de leitura*. Os dados servem, ainda, para uma outra comparação: a média do Brasil ficou em 407 pontos, 17,4% abaixo da média dos países membros da OCDE, que foi 493 pontos. E os três países primeiros colocados - Canadá (527), Finlândia (526) e Coréia do Sul (517) - tiveram *a média geral* pouco abaixo da média dos 10% melhores do Brasil (539).

A revolução desencadeada pelas Tecnologias de Informação e de Comunicação no final do século XX provocou uma resposta efetiva da Educação brasileira segundo alguns pesquisadores:

[...] a escola é chamada a rever o ensino que oferece, mais especificamente, a espécie de formação que vem promovendo, a fim de adequá-los não só às exigências do mercado de trabalho, mas à convivência com as novas tecnologias, que invadem todos os recônditos da vida” (PALANGANA et al., 2002, p. 112).

Não se pode por em dúvida, portanto, que o sistema de ensino brasileiro tenha agido e respondido a alguns dos desafios encontrados. Todavia, quando se fala em a) “*espécie de formação*”, b) “*adequação às exigências do mercado de trabalho*” e c) “*convivência com novas tecnologias*”, sobretudo no contexto de formação de leitores e compreensão de leitura, outros desafios são lançados, requerendo uma leitura ampliada desses termos.

Para tanto, é necessário reler o histórico do desenvolvimento da Educação no Brasil, especialmente em suas relações com o Estado e a economia. Como ponto de partida, este estudo faz uma reflexão a partir do discurso intitulado “Educação e Cultura na Constituição do Estado da Bahia”,¹² proferido em 1947 pelo patrono do Inep, o educador Anísio

12 A Fundação Anísio Teixeira, através de sua Biblioteca Virtual disponibiliza a íntegra desse e de outros escritos em <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/educacao5.html>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

Teixeira: “Há educação e educação. Há *educação* que é treino, que é domesticação. E há *educação* que é formação do homem livre e sadio. Há *educação para alguns, há educação para muitos e há educação para todos*” (TEIXEIRA, 1947).

EDUCAÇÃO, PODER ECONÔMICO E PODER POLÍTICO NO BRASIL

Em janeiro de 2017 a Revista Piauí publica um interessante artigo baseado na Tese de Livre Docência de Renato Perim Colistete para a Faculdade de Economia, Contabilidade e Administração, FEA, da USP. Sob o título “*Pátria Ilustrada - As razões políticas para o atraso educacional do Brasil*” (PERIELO; COELHO, 2017). O artigo conjuga entrevistas com outros pesquisadores e alguns resultados da pesquisa de Colistete, que se iniciou tendo por tema “A propriedade de terras no Estado de São Paulo no início do século XX”, e terminou focando “O atraso em meio à riqueza”.

O que chama a atenção no artigo - que deriva das descobertas de Colistete e foi considerado fato inédito para a história da Educação brasileira - é a forma como legisladores e administradores responderam, historicamente, à demanda popular por escolas e educação nos municípios. Embora fossem solicitadas pela população, as escolas simplesmente não eram criadas, fosse em função da centralização do poder, “*já que a responsabilidade por prover esse serviço, segundo a Constituição, não estava nas mãos do município, mas das províncias*”, fosse por conta da questão fundiária, uma vez que a elite econômica impediu as tentativas de criação de qualquer tributação sobre as Terras durante todo o século XIX. A respeito dessa relação, inclusive, Anísio Teixeira também havia se pronunciado em seu discurso aos constituintes baianos, como sendo condição essencial para a expansão da Educação na democracia:

Aquilo que, há cem anos, se fizera nas outras democracias, em que alguns impostos foram desde o início especialmente destinados à manutenção da educação pública, como na América do Norte, onde todos os impostos relativos à propriedade imóvel tem o destino de atender à educação (TEIXEIRA, 1947).

Esse, talvez, seja o ponto central de uma ação política tornada efetiva pela *não ação*, ou melhor dizendo, pela omissão. A elite fundiária brasileira se constituía por meio da propriedade da terra (principal valor simbólico da época), era dependente do poder centralizador da coroa e gravitou em torno do governo federal muito depois do fim da Monarquia, como fica evidente na leitura de Simon Schwartzman, Gilberto Freire e Sérgio Buarque de Holanda. Como diz a Piauí,

Mesmo em 1913, mais de vinte anos depois da proclamação de uma República que buscava limitar o poder central e transferi-lo para os estados, mais de 60% de todos os recursos arrecadados no país iam para o governo federal (PERIELO; COELHO, 2017).

Em entrevista para a revista, o professor Peter Lindert, autor de *Growing Public - Social Spending and Economic Growth Since the Eighteenth Century* (Cambridge Press University, 2004), afirmou ter pesquisado sobre o que teria contribuído para que algumas nações, durante o século XIX, tivessem se diferenciado de outras em relação ao ensino. Ao lado, obviamente, do crescimento do emprego qualificado inaugurado com a Revolução Industrial, a hipótese do autor aponta para a descentralização política naqueles países, com maior independência para os municípios, onde o poder do voto tem maiores consequências.

De um modo geral, segundo Lindert, se apenas uma pequena parcela dos homens adultos votar, pouco importa o desejo dos mais pobres de ter escola: serão ignorados. A elite resolverá o seu problema contratando professores e escolas particulares, e as classes médias não terão força política para obrigar os mais ricos a dividir os custos desse serviço público (PERIELO; COELHO, 2017).

Em outro trecho, citando a obra do historiador José Murilo de Carvalho, especialmente o livro *Cidadania no Brasil*, o artigo lembra que poucos países tiveram uma política tão liberal para o voto quanto o Brasil no século XIX. O problema estava nos limites de atribuições dos eleitos, e na forma como isso serviu aos interesses econômicos. Em 1947, no discurso supracitado, Anísio Teixeira chamou a atenção para a mesma coisa de uma forma mais direta:

O regime educativo visava assegurar a manutenção de uma sociedade de classes, em que um grupo seria beneficiado com uma educação alta e o povo, as ‘classes menos favorecidas’ (singular linguagem democrática),

teria escolas primárias seguidas ou a par de inadequadas e precárias escolas profissionais (TEIXEIRA, 1947).

A Assembleia Nacional Constituinte de 1946 foi - assim como o professor Anísio Teixeira, que a saudou como “*a terceira tentativa para fundar a República*” - de fato, marco importante para as reformas educacionais implantadas no Brasil na segunda metade do século XX. O conjunto de forças que a colocou em movimento (de onde não se pode abstrair, além das sucessivas lutas políticas e golpes armados, a crise do café, a Segunda Guerra mundial, a urbanização¹³ e a guerra fria) acabou dando os contornos iniciais para a enorme expansão da oferta de matrículas que se verificou no final dos anos 1990. Há extensa literatura a esse respeito.

Mas também se pode ver a ação direta de “forças ocultas” - utilizando-se aqui a forma empregada pelo ex-presidente (e professor) Jânio Quadros -, contrárias aos interesses particulares na República, agindo por meio de políticas públicas de Educação nascidas de interesses privados. Numa versão local do patrimonialismo weberiano, os funcionários graduados do governo sempre tiveram acesso garantido ao ensino público de qualidade. Até hoje, instituições como os Colégios Militares, Pedro II, Colégios de Aplicação e os Centros Federais de Tecnologia (CEFETs) ocupam o topo da lista nos indicadores de preferência e desempenho. As poucas vagas dessas instituições que não são destinadas aos filhos dos servidores são preenchidas por sorteio ou exames de admissão, com elevado grau de disputa.

O traço patrimonialista se estende por outras áreas, como por exemplo a do Sistema S¹⁴. Como a grande depressão de 29 trouxe reflexos diretos sobre os preços do café no mercado internacional, o ciclo dessa *commodity* no Brasil se encerrou, pautando os acontecimentos políticos, sociais e econômicos da década de 1930. Aliados ao capital

13 O Censo de 1950 mostra que o Brasil ainda era um país agrário, com 2,5 milhões de domicílios urbanos, 1,2 milhão suburbanos contra 6,3 milhões de domicílios rurais. Disponível em: < <http://biblioteca.ibge.gov.br/?view=detalhes&id=767>>. Acesso em: 18/07/2017.

14 Terminologia que designa o Sistema de Ensino Profissionalizante instituído no Brasil a partir de 1942, quando a Confederação Nacional da Indústria criou o Senai - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, seguindo-se por ações semelhantes do setor de comércio (Senac), transportes (Senat) e pequenas empresas (Sebrae).

internacional, empresários e banqueiros paulistas viram a oportunidade de finalmente promover a industrialização no país (PERISSINOTTO, 1999). No que tange à educação, criaram as primeiras *escolas para*, introduzindo o ensino técnico do país com o objetivo de suprir a demanda e regular a oferta de mão-de-obra qualificada, num país com mais de dois terços de analfabetos¹⁵. Apesar do caráter social da iniciativa e da gestão privada, que até hoje se constitui prerrogativa dos empresários reunidos em torno de seus sindicatos patronais, o Sistema S é financiado por uma contribuição compulsória sobre a folha de pagamentos dos trabalhadores.

Ao contrário dos interesses defendidos pelos antigos políticos e governantes da monarquia, a industrialização trouxe pressa e prodigalidade os governos republicanos, como é possível observar, ainda, no discurso do educador baiano:

A segunda oportunidade é a das percentagens instituídas para a educação nacional, para a União, os Estados e os Municípios. É, talvez, o artigo mais revelador da nova consciência democrática expressa na Constituição Federal. Este artigo determina que 20% das rendas estaduais, 20% das rendas municipais e 10% das rendas federais sejam aplicadas na educação (TEIXEIRA, 1947).

Além de inúmeros programas de construção de escolas e expansão de matrículas na segunda metade do século XX, a distribuição de verbas públicas, por conta e em nome da Educação, foi significativa: do Mobral¹⁶

15 Segundo o Censo Demográfico 1940 / 2010, do IBGE, 56% dos brasileiros com 15 anos ou mais em 1940 eram analfabetos.

16 O Movimento Brasileiro de Alfabetização foi criado em 1967, mas foi durante o Governo Médici, em setembro de 1970, quando se criou um incentivo fiscal, que ele começou a funcionar. Na época, 46% da população brasileira viviam no meio rural, dos quais 68% eram analfabetos absolutos. A meta era alfabetizar 4,5 milhões de pessoas entre 14 e 35 anos em três anos. Em 1985, no início do Governo Sarney o Mobral foi extinto, após ficar evidente que seu método não funcionava. Disponível em: < <http://acervo.oglobo.globo.com/em-destaque/criado-na-ditadura-por-medici-em-1970-mobral-queria-erradicar-analfabetismo-17468183>> Acesso em: 20 jul. 2017.

ao Telecurso,¹⁷ do Cesgranrio¹⁸ ao Todos pela Educação,¹⁹ que, a exemplo do Programa de Aceleração da Aprendizagem,²⁰ do Instituto Ayrton Senna, todos foram financiados pelo Governo.

Mas nem só os construtores de escolas e grandes empregadores se beneficiaram da expansão da Educação brasileira no século passado. No papel de fornecedora dessa cadeia, a indústria equipou centenas de milhares de escolas em processo contínuo, inclusive com material escolar perecível, entre os quais figura o livro. Mas esse objeto, que talvez pudesse ter modificado os indicadores de compreensão de leitura colhidos neste século, constitui um capítulo à parte da relação do capital com o Estado e a Educação, e assim se pretende tratar dele mais adiante.

Esses são os reflexos de uma sociedade constituída sobre princípios do patriarcado que ainda hoje tem, na figura do presidente da República,

17 Criado em 1978 numa parceria entre a Fundação Padre Anchieta e a Fundação Roberto Marinho, o Telecurso utilizou a capilaridade da plataforma de televisão do Grupo Globo e a TV Educativa de São Paulo para transmissão de teleaulas. Inicialmente focado no ensino médio, em 1981 passou a atender também ao ensino fundamental. Disponível em: <<http://www.frm.org.br/acoes/telecurso/>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

18 “A FUNDAÇÃO CESGRANRIO nasceu de uma associação pioneira de 12 instituições universitárias, a qual tornou possível a criação do Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio, em 12 de outubro de 1971. O Centro foi instituído por convênio firmado com o Ministério da Educação e Cultura, sendo Ministro, na época, o Senador Jarbas Passarinho e Diretor do Departamento de Assuntos Universitários do MEC, o professor Newton Lins Buarque Sucupira.” Fonte: Fundação Cesgranrio, Disponível em: <<http://www.cesgranrio.org.br/institucional/historia.aspx>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

19 “Fundado em 2006, o Todos Pela Educação é um movimento da sociedade brasileira que tem como missão engajar o poder público e a sociedade brasileira no compromisso pela efetivação do direito das crianças e jovens a uma Educação Básica de qualidade”. Texto extraído do site da entidade, disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/otpe/?tid_lang=1>. Acesso em 20 jul. 2017.

20 “Nossas ações são financiadas por doações, recursos de licenciamento e por parcerias com a iniciativa privada (saiba mais). Considerando iniciativas voltadas para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, estamos em 17 Estados e mais de 660 municípios e beneficiamos a educação de mais de 1,5 milhão de alunos por ano”. Disponível em: <<http://www.institutoayrton-senna.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

a mesma reverência que já devotou aos monarcas de Portugal e a Getúlio Vargas, por exemplo. Essa estrutura social, no Brasil, favoreceu o desenvolvimento do *Neopatrimonialismo* (SCHWARTZMAN, 1988), no qual os interesses públicos se fundem com os privados, como concluiu, ainda e por fim, Anísio Teixeira em sua fala aos constituintes baianos:

Às vezes ponho-me a indagar: por que será que o Governo, entre nós, há de ser sempre como um bem privado, que se conquista como se fosse um tesouro, uma riqueza a ser distribuída com os amigos, companheiros e partidários? Tal concepção é tão profundamente generalizada no Brasil, que me ponho, por vezes, a indagar da origem, por certo vigorosa, de tão estranha deformação (TEIXEIRA, 1947).

MILAGRE ECONÔMICO E EDUCAÇÃO

Nenhum aparelho ideológico de Estado dispõe durante tanto tempo de audiência obrigatória (e ainda por cima gratuita...), 5 a 6 dias em 7 que tem a semana, à razão de 8 horas por dia, da totalidade das crianças da formação social capitalista (ALTHUSSER, 1974).

Umbilicalmente ligados ao poder governamental do Estado como instrumento de repressão e historicamente privilegiados pela proximidade do poder em todo o mundo, os militares brasileiros passaram os dois últimos séculos alternando seu tempo entre o exercício do poder (direta, indireta ou parcialmente) e a conspiração para tomá-lo aos governos de plantão, ainda que pelo exercício do voto, como nas campanhas do Brigadeiro Eduardo Gomes (1945 e 1950) e do Marechal Lott (1960). Assim nasceu, cresceu e envelheceu a República brasileira.

Por conta desses privilégios, as Academias Militares, o Instituto Militar de Engenharia e o Instituto Tecnológico da Aeronáutica e a Escola Naval formaram as elites tecnológicas brasileiras ao longo do século XX. Elites que não se limitaram à caserna nem ao canteiro de obras.

Talvez por isso, ou porque conhecesse a função ideológica da Escola, ou ainda porque se tivesse se disposto a fazer uma “*revolução*” de verdade no país, o último regime militar no Brasil fez sucessivas e profundas mudanças na Educação, a começar pela Reforma de 1966, sobre a qual este estudo se limitará a registrar a opção governamental pelo modelo tecnicista, em desfavor das ciências humanas. Foi a maneira

encontrada pelos militares para recuperar o atraso da industrialização, movida por sucessivos slogans na época do *milagre econômico*. Nesse período se intensificou a industrialização, a urbanização e a universalização do ensino.

Também foi quando se iniciou um outro movimento importante no setor educacional: a pressão por vagas ante a limitada capacidade das escolas públicas para absorver a classe média ascendente impulsionaram o crescimento do mercado de matrículas no ensino privado, antes restrito às elites ou aos que não se qualificavam para as vagas das excepcionais escolas públicas.

A despeito de uma propalada austeridade dos militares, mais uma vez o neopatrimonialismo brasileiro se manifestou, ora com militares no comando da educação, ora com proprietários de escolas alçados à administração do ensino público, como foi o caso exemplar do Deputado Flexa Ribeiro, dono de um dos mais tradicionais colégios do Rio de Janeiro e Secretário de Educação do Estado da Guanabara. Ou neopatrimonialismo manifestou-se ainda por meio da participação de empresários nos Conselhos do governo. Como exemplo podem ser citados dois casos: os Diretores Gerais do SENAI Nacional e da Fundação Cesgranrio (essa última responsável pelos vestibulares, concursos, provas e avaliações do Ensino Público, inclusive o Enem) integraram, por décadas, em sucessivos mandatos, o Conselho Federal de Educação.

Merece um registro adicional o fato de que o período militar - apesar de políticas equivocadas como a do protecionismo da indústria (em que a informática se constitui um claro e grave exemplo), e dos crimes políticos e ambientais - de fato expandiu a indústria e o setor de serviços, criando uma classe média escolarizada e construindo as bases para a expansão econômica das décadas de 1990 e 2000. E também pode ser responsabilizado pela grande expansão mercantil do ensino, criando as condições, nos anos 1970 e 1980, para surgimento de alguns conglomerados que hoje dominam o setor.

LIVRO E LEITURA NA ESCOLA - UMA LENTA MUDANÇA DE PARADIGMAS

De instrumentos de alfabetização e ensino da gramática a ferramentas de ampliação do universo de cognição, o texto e sua superfície de

suporte, o livro, passaram por lenta transformação na escola brasileira ao longo dos últimos 130 anos.

Segundo a professora Maria do Rosário Mortatti, em *O texto na sala de aula* (SILVA et al., 2014), o ensino da língua portuguesa recebeu diferentes denominações desde o final do século XIX, “quando se iniciou a organização de sistemas de instrução pública”. Ainda segundo a autora, ensinar língua portuguesa no curso primário era predominantemente ensinar um modelo centrado na gramática.

Para se atingirem esses objetivos, foram decisivas as séries de leitura graduada, que se consolidaram nas primeiras décadas do século XX, e que eram constituídas de cartilha de alfabetização e três ou quatro livros de leitura, correspondentes aos demais anos escolares do curso primário. Nesses livros de leitura, foram sendo incorporados textos narrativos ou informativos, geralmente escritos, com objetivos didáticos, pelo autor dos livros de série (SILVA et al., 2014).

As primeiras mudanças significativas, segundo Mortatti (SILVA et al., 2014), foram efetuadas nas décadas de 1930 e 1940, por meio das leis orgânicas do ensino normal e primário, elaboradas por Gustavo Capanema. Foi na década de 1960 que a disciplina de Linguística passou integrar o currículo dos cursos de letras. “A partir de então, por meio de professores formados nesses cursos, a linguística [...] passou a exercer gradativa influência [...] tardia e diluidamente nos (conteúdos) do curso primário”.

Durante a ditadura, com a lei 5.692/1971, o ensino da língua passou a ser tratado oficialmente como “instrumento de comunicação e expressão”, tornando-se explícita uma “oposição ao ensino da gramática em favor do ensino das aplicações da teoria da comunicação”. Com isso, os antigos livros de leitura e as gramáticas foram substituídos pelos livros didáticos de comunicação e expressão “e, em menor quantidade, livros didáticos com técnicas de redação, baseados no conceito de criatividade”.

Foi a partir de então que o mercado editorial brasileiro começou a se fortalecer, vendendo mais da metade de toda a produção anual de livros ao governo,²¹ por intermédio do MEC, e atraindo, assim, o capital

21 Dados da Câmara Brasileira do Livro de 2002 mostram que de 311 milhões de exemplares produzidos, 162 milhões foram vendidos ao MEC.

internacional. Hoje a cadeia produtiva do livro do Brasil está altamente concentrada nos grandes grupos internacionais.

Como apontam Silva, Ferreira e Mortatti (2014), foi a partir da LDB nº 9.394/1996 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997, que se introduziram as novas teorias sobre a linguagem, “especialmente nos ramos da psicolinguística, da sociolinguística, da fonética e da fonologia [...] que explicavam, em novas bases, os processos de aprendizagem e/ou aquisição da língua escrita”. Também foi por meio desse ato normativo (LDB) que se ampliou o ensino fundamental para nove anos,²² dando ênfase à aquisição da linguagem.

É importante registrar que na transição entre as funções de ensino da gramática (1890) e de aquisição da linguagem (2000), os livros cumpriram outros papéis dentro da escola. Ao lado dos livros de referência, os livros de literatura passaram a ter, na segunda metade do século XX, sua importância defendida tanto pelos professores de literatura, que se baseavam nos conceitos de *fruição e prazer da leitura* (BARTHES, 2008), quanto pelos docentes que defendiam a importância da leitura nas funções de crescimento e libertação da “*pedagogia crítica*”, preconizada por Paulo Freire (2006) e Henry Giroux (2001). Segundo o discurso do educador na abertura que fez do I Congresso Brasileiro de Leitura (COLE), em 1981, a leitura envolveria “uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 2006). Ou, como diz o professor Ezequiel Theodoro da Silva em *A produção da leitura na escola* (SILVA, 1995), formar um leitor

[...] é muito mais do que ensinar as convenções e o uso da escrita; é, isto sim, levar os indivíduos, desde a mais tenra idade, a se situarem, compreendendo e entendendo as diferentes linguagens que fazem circular os sentidos numa sociedade.

22 Não se pode deixar de registrar que o acréscimo de um ano na grade do ensino fundamental trouxe impactos diretos sobre a diminuição das desigualdades, porque permitiu que a população sem acesso à pré-escola particular, iniciasse mais cedo (aos seis anos de idade), os processos de alfabetização.

BREVE CRONOLOGIA DO LETRAMENTO NO BRASIL

Quando Alvin Toffler publicou *A Terceira Onda* em 1980, preconizando a pós-modernidade e a Era da Informação, embora o regime militar já apresentasse sinais de cansaço, o Brasil ainda vivia sob a ditadura. Endividado e desacreditado, restava ao governo fechar cada vez mais as barreiras comerciais em políticas de substituição de importações. Carros, eletrodomésticos e principalmente computadores e equipamentos de informática importados foram banidos da vida brasileira durante toda a década.

Com o movimento das Diretas Já e a eleição de Tancredo Neves, o Brasil retomou a democracia, mas o regime militar se sustentou artificialmente durante cinco anos, mantido pelas mesmas forças políticas que o viabilizaram em 1964, encarnadas no Governo Sarney a começar pelo próprio presidente, que fora uma das principais lideranças do partido de sustentação da ditadura.

A eleição de Fernando Collor, em 1990, embalada em promessas de quebra de paradigmas permitiu que se desnudassem alguns esquemas arcaicos do neopatrimonialismo, a começar pelo desmascaramento de setores industriais ineficientes e obsoletos que sobreviveram à custa do protecionismo do Estado. Essa ruptura de paradigmas não só modificou o parque automobilístico, mas permitiu que a Tecnologia da Informação finalmente chegasse ao país em sua plenitude.

Uma mudança específica foi a transformação que Collor promoveu nas estruturas dos Ministérios, principalmente o da Cultura. Ele extinguiu e unificou antigas autarquias e departamentos criados durante o Estado Novo, entre eles o Departamento Nacional do Livro, que passou a ocupar uma diretoria dentro da Fundação Biblioteca Nacional, e que se encarregava da gestão e curadoria editorial do país.

Desde que os escritores, no fim do século XIX, começaram suas campanhas para criação de bibliotecas e livrarias, toda a fundamentação lógica de suas ações visaram prioritariamente ao aumento da venda de livros. Esse discurso atravessou todo o século XX, e um dos seus principais argumentos era a insignificante tiragem inicial dos livros, raramente maior que três mil exemplares, mesmo com toda a expansão demográfica do Brasil. Por isso, desde que fora criado por Getúlio Vargas, o Departamento Nacional do Livro funcionara como uma câmara de compensações entre as editoras e o governo, não só regulador, mas o principal comprador do mercado.

Nos primeiros três quartos do século XX, os livros frequentaram as escolas exclusivamente como material de consulta e referência e eram classificados como material permanente. Isso trazia um peso extra para a relação dos usuários com o livro, porque esses eram tombados no patrimônio público e qualquer dano, inclusive uma folha rasgada, gerava um processo administrativo. O resultado prático dessa política foi o enclausuramento do livro.

Foi através de Decreto²³ que o governo Collor criou o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), entregando sua gestão à Fundação Biblioteca Nacional (FBN), presidida pelo professor e poeta Affonso Romano de Sant'Anna. Foi o primeiro posicionamento oficial do Brasil sobre a importância da leitura fora do contexto de valorização do livro. Embora o escritor e editor Márcio de Souza estivesse à frente da Diretoria do Livro, na FBN, Affonso entrega o Proler a Eliana Yunes, uma professora e pesquisadora de literatura, ainda que, de certa forma, vinculada aos editores via Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), que fundara e dirigira até então.

Datam dos anos 1980 e início dos anos 1990, algumas iniciativas importantes de incentivo à leitura no Brasil: ligada à Unicamp, a criação, em 1981, da Associação de Leitura do Brasil (ALB) e o seu Congresso Brasileiro de Leitura COLE; a Jornada Literária de Passo Fundo, ligada à Universidade de Passo Fundo; o Programa de Bibliotecas Escolares, patrocinado pelo Banco Itaú; e o Programa Leia Brasil²⁴, fundado por este pesquisador em 1991 - que atuou tanto na formação de professores e alunos leitores quanto na circulação de acervos de literatura e na produção de conteúdos sobre e para a leitura.

Afora essas ações estruturadas, a promoção da leitura dentro e fora das escolas era praticamente inexistente. Poucas escolas tinham acervos. Das que tinham, a esmagadora maioria do material se constituía por livros didáticos e de referência. Não havia espaço para a guarda dos

23 Decreto nº 519, de 13 de maio de 1992 - Institui o Programa Nacional de Incentivo à Leitura PROLER e dá outras providências.

24 O Programa Leia Brasil foi criado como um programa de bibliotecas volantes, promovendo a circulação gratuita de acervos literários em escolas públicas. Com a criação do Proler, passou a oferecer atividades de formação para professores e alunos, educação artística, eventos de reflexão e o apoio de uma publicação especializada na construção de repertórios de leitura chamada Cadernos de Leituras Compartilhadas.

livros, e *dinamização de leitura* era um conceito ainda inexistente. Por isso, a gestão dos acervos nas escolas era considerada uma tarefa incômoda e complexa, justificando sua entrega àqueles professores considerados incompatibilizados com a regência de sala de aula.

Foi apenas em 1998, portanto um ano depois que a OCDE firmou convênio com o governo brasileiro para a realização do PISA, que o MEC criou um programa de Bibliotecas Escolares, selecionando as primeiras dez mil escolas públicas (de um universo de 240 mil)²⁵ para receberem um acervo inicial de 1.000 volumes de literatura.

Também é dessa época a expansão das Bienais do Livro, sempre motivadas pela compra de livros didáticos por prefeituras, estados e escolas particulares. Embora focadas na venda de livros, as Bienais prestaram um grande serviço à leitura, seja pela popularização do objeto livro, seja pela promoção de atividades lúdicas de iniciação e encantamento do leitor, e ainda pela tomada de posição de governos em torno da questão da leitura.

As escolas particulares, vivenciando um crescimento acelerado em decorrência da expansão econômica da qual se falou, passaram a estimular a valorização do diploma e oferecer diferenciais de ensino cada vez mais sofisticados. Por isso, elas sempre se colocaram um passo à frente na formação de leitores. Enquanto na escola pública faltava espaço para colocar os livros, por exemplo, em alguns colégios particulares do Rio e de São Paulo os livros ficavam expostos e disponíveis dentro das salas de aula, nos corredores e até no pátio de recreio.

Essas escolas investiram em bibliotecas, em equipamentos e na formação de professores promotores de leitura e dinamizadores de acervos. Investiram também em trabalhos diferenciados de letramento na pré-escola e creches.

Não por outra razão, antes que as escolas públicas, as particulares se apropriaram do domínio da competência na formação de leitores.

25 Segundo o Censo Escolar da Educação Básica 2016: Notas Estatísticas, publicado pelo Inep / MEC, o Brasil conta com 186,1 mil escolas de educação básica, das quais 114,7 mil são dos municípios, e 50,5% dessas escolas (de educação básica) possuem biblioteca e/ou sala de leitura. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2017.

Na disputa que travam por matrículas, como fariam os fabricantes de qualquer outro produto de consumo, essas escolas costumam exibir e exaltar, como diferencial de serviço, o desempenho de seus alunos nos testes educacionais que, desde o PISA, passaram a incluir as *habilidades de leitura*.

Isso fez com que algumas escolas particulares crescessem e se tornassem grandes corporações de ensino, como o Grupo Positivo, a UNIP e o Pitágoras, hoje conhecido como Kroton Educacional. Todas elas têm, como acionistas, em maior ou menor escala, o capital internacional.

Aliás, o mercado editorial brasileiro também passou por grandes transformações nas últimas três décadas. Iniciou como um processo normal de fusões e incorporações, até que quatro grandes conglomerados internacionais dominassem o mercado. O caso mais singular de todos é o da Editora Abril, originalmente editora de revistas e periódicos. A partir dos anos 1990 ela incorporou diversas editoras e livrarias, algumas inclusive totalmente orientadas para o mercado de livros didáticos (entre elas, a Ática e a Saraiva). Comprou também grandes escolas, como o Sistema Anglo e os cursos PH. Uma expansão vertical e horizontal em setores que têm, em comum, além da palavra, a proximidade com o governo, e o Estado como principal fonte de custeio.²⁶

Entretanto, mesmo se beneficiando de políticas de incentivo como as compras governamentais, o subsídio integral às Bienais através do cheque-livro, e a promulgação de leis garantindo regime tributário diferenciado, o mercado livreiro começou a ser afetado pela Era da Informação. Os *tablets* e as redes sociais trazem uma revolução na apropriação dos meios de leitura que afetam a publicação de livros impressos. A distribuição e comercialização também foram afetadas pela concentração do negócio editorial, as incorporações e fusões, e a crise (principalmente pela restrição imposta aos mecanismos de incentivo fiscal à cultura) afetou os produtores e consumidores finais. Entre 2014

26 Segundo a Professora Maria Helena Guimarães Castro, em Políticas Públicas do Livro e da Leitura (p.59), “Dados da Câmara Brasileira do Livro (CBL) informam que foram editados, em 2004, 320 milhões de livros, sendo 124 milhões de novos títulos. Destes, 289 milhões foram vendidos, sendo 135 milhões comprados pelos programas governamentais e os demais, 154 milhões, adquiridos pelo mercado”. AMORIM, Galeno (Org.). *Políticas Públicas do Livro e da Leitura*. São Paulo, OEI, 2006. p. 61

e 2017, encerraram suas atividades diversas livrarias e editoras, como a Cosac Naify, que se celebrizou pela produção de edições requintadas de antigos clássicos.

LEITURA E PRODUTIVIDADE NA ERA PÓS-INDUSTRIAL

Apesar de a crise financeira mundial ter provocado queda drástica de 12% no comércio internacional em 2008, as exportações globais de produtos criativos aumentaram e alcançaram US\$ 592 bilhões, duplicando em seis anos, com uma taxa de crescimento médio de 14% no período entre 2002 e 2008 – o que evidencia que as indústrias criativas estão entre as mais dinâmicas do comércio internacional. UNCTAD (2010)

Na Era da Informação, a propriedade intelectual se tornou o verdadeiro fator de riqueza entre as nações. Os licenciamentos, não só na economia criativa e na indústria do entretenimento, mas nos setores tecnológicos, de serviço e comerciais, através das franquias, superam largamente o somatório dos outros bens que circulam.

A abertura comercial brasileira dos anos 1990, associada às políticas cambiais e ao saldo positivo da balança comercial (e inflada pelo preço de commodities como os minérios, o petróleo e alguns produtos do agronegócio), afetou de várias maneiras diferentes a industrialização brasileira, tão custosa de implantar durante a ditadura. Os setores desenvolvidos com base predominantemente na proteção de mercado, ou dependentes de matéria prima subsidiada, por exemplo, simplesmente perderam a competitividade e foram extintos. Grandes empresas do setor têxtil e petroquímico estão entre elas, como a Braspérola e a Idma, por exemplo.

Vários setores, como a indústria de brinquedos, foram vitimados pela evolução tecnológica, ou até pelos novos paradigmas de sustentabilidade, como o setor de papéis, embalagens e gráficas.

A toda hora se fala no Custo Brasil, expressão cunhada para referenciar não só os impostos diretos e indiretos sobre a produção e o consumo, mas também outros fatores como os encargos trabalhistas, o peso do Estado ineficiente, presentes (ou ausentes) nos setores de transportes, segurança, saúde complementar, educação e infraestrutura.

A Tecnologia da Informação e da Comunicação, comumente tratada como *Indústria do TIC*, afetou as empresas de uma forma contundente

e imprevisível. O grande exemplo disso está na telefonia fixa, quase extinta pelos celulares. E também na telefonia móvel, em vias de extinção por aplicativos de transmissão instantânea de áudio e vídeo via de Protocolo de Internet (IP), realizadas em *real time*, com total acessibilidade, a custo zero.

Nada mudou tanto no Brasil quanto o setor bancário, que já eliminou o cheque, a compensação bancária, agências e milhares de empregos... E está prestes a eliminar o dinheiro em espécie, instituindo o “dinheiro plástico” como principal meio de pagamento em todo o mundo.

Para além das vagas de trabalho fechadas com a informatização (de trocadores de ônibus a caixas bancários; de soldadores da indústria mecânica a balconistas no comércio de rua), o analfabetismo funcional traz outros custos subjacentes, cuja mensuração exata ainda está por fazer: o desperdício no agronegócio, desde o plantio até à mesa; as fraudes no sistema bancário; os acidentes de trabalho; os *recalls* na indústria; as contaminações cruzadas nas infecções hospitalares; os grandes acidentes não naturais. Nenhum desses eventos está totalmente isento de erro de interpretação na capacidade de leitura entre o agente principal do fato e o acontecimento em si.

Pior ainda, os efeitos do analfabetismo funcional não podem se restringir às questões econômicas ou de trabalho e renda. A cidadania e a democracia também são vulneráveis aos seus efeitos. Sobretudo a cidadania, que decorre das atitudes afirmativas de cada um dentro da sociedade. E também a democracia, que não pode ser fragilizada por mecanismos anacrônicos de dominação política.

LEITURA E EMPREGO NA ERA DO CONHECIMENTO

Ainda não há dados disponíveis que permitam determinar as causas dos 14 milhões de desempregos mencionados no início deste artigo. A começar pelo número real de desempregados. As pesquisas que geram esses indicadores não abrangem as pessoas que estão fora do mercado de trabalho, mas não buscaram emprego nos últimos meses, como os muito jovens e os idosos. Também não se sabe, ainda, que parcela dessas vagas fechadas tem origem em causas estruturais (um setor que perdeu competitividade, ou uma empresa cujo produto ficou obsoleto, por exemplo), e que parcela decorre da conjuntura econômica (falta de produtividade) ou política (falta de confiança no mercado).

São muitas as variáveis que interferem na empregabilidade, gerando uma gama infinita de possibilidades estatísticas, que a história e a pesquisa acadêmica não tardarão por esclarecer.

Mas há fatos que não podem ser mascarados, como por exemplo a questão da evasão escolar.

A doxografia sobre o tema é abundante e o próprio MEC já considera esse custo “precificado” nos indicadores do Ideb. Curiosamente, entretanto, no documento *Censo Escolar da Educação Básica 2016, Notas Estatísticas*, disponível no site do Inep/MEC a partir de fevereiro de 2017²⁷, composto por 29 páginas de textos, gráficos e ilustrações, a palavra *evasão* não é citada uma única vez.

Entretanto, segundo o Relatório de Desenvolvimento de 2012 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud),²⁸ uma em cada quatro crianças que ingressaram no ensino fundamental no Brasil abandonou o curso antes de concluí-lo. Em números absolutos, segundo o relatório Aprendizagem em Foco nº 5, do Instituto Unibanco²⁹, há 1,7 milhões de jovens fora da escola, dos quais 16% na faixa etária entre 15 e 17 anos. Esses dados, segundo a publicação, são da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), do IBGE e referem-se a 2014.

Embora não seja possível chegar a uma conclusão precisa pela via da comparação de fatores distintos, no Censo Escolar da Educação Básica 2016 anteriormente citado, há um *descompasso* de 3,1 milhões de matrículas entre os dados das séries iniciais (15,3 milhões) e as séries finais (12,2 milhões) no ano de 2016. Mesmo quando abatidos os índices do crescimento populacional no período de nove anos, o número ainda é preocupante.

No que tange ao foco desse artigo, fazendo uma conexão direta com a questão apontada no final da seção 2, sobre “*convivência com novas*

27 Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017.

28 Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/03/14/brasil-tem-3-maior-taxa-de-evasao-escolar-entre-100-paises-diz-pnud.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

29 Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/08/Aprendizagem_em_foco-n.05.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017

tecnologias”, há três considerações que precisam ser feitas e devem ser pesquisadas com maior profundidade:

- a) Quanto a falta de compreensão de leitura contribui direta e efetivamente para com a defasagem escolar, e como a mesma influi no abandono do aluno da escola?
- b) Como, ou em que condições, esses indivíduos são absorvidos pelo mercado de trabalho, e integram a vida adulta como agentes econômicos?
- c) Como pessoas enquadradas nas escalas mínimas de compreensão de leitura - os analfabetos funcionais - estão exercendo suas vidas numa sociedade cada vez mais informatizada e interativa?

A revolução tecnológica colocou em andamento outras forças, como o relacionamento social por meio das redes sociais. Como a maioria dessas redes/forças se processa via texto, só há dois caminhos para a parcela que não domina o código: a exclusão, ou não pertencimento, ou uma variante, utilizando um código próprio, muitas vezes pictográfico e, certamente, limitante.

O processo está em curso com sinais claros de interferência no comportamento social. Estão pendentes, apenas, os estudos que delineiem melhor os seus impactos.

CONCLUSÕES

Que tipo de formação é esse, esta “sociedade” que compomos em conjunto, que não foi pretendida ou planejada por nenhum de nós, ou por nenhum de nós juntos? (ELIAS, 1994).

O movimento de refluxo que se verifica na industrialização não é recente e já vinha sendo sinalizado por Milton Santos (SANTOS; SILVEIRA 2003). Coincidindo com os fluxos migratórios conhecidos como “evasão de cérebros”, o Brasil se distancia cada vez mais da produção de “propriedade intelectual” que, segundo a Conferência das Nações Unidas para o Comércio e o Desenvolvimento (UNCTAD, 2010), é o fator de geração de riqueza deste século.

Segundo a BBC, um estudo da organização não-governamental britânica Oxfam, baseado em relatórios do banco Crédit Suisse de outubro de 2015, constatou que “a riqueza acumulada pelo 1% mais

abastado da população mundial agora equivale, pela primeira vez, à riqueza dos 99% restantes”.³⁰ Mais grave ainda, as 62 pessoas mais ricas do mundo concentram a mesma riqueza que metade da população global.

Esse capital, que não pertence às nações, mas se concentra em empresas transnacionais e se move atrás das bolsas de valores ao redor do globo, sempre esteve presente na economia brasileira, fosse no financiamento ao Estado, ou em associações com o empresariado local. Ele não se contenta mais apenas com a produção das *commodities*, da energia, ou dos serviços essenciais, como fizeram até os anos 1990. Agora, graças aos efeitos da globalização, esse capital está presente em setores privativos da burguesia local, como a saúde³¹ e, no caso que nos interessa, no mercado editorial (que escolhe, produz e precifica o material didático e os livros com que se promove o letramento) e na Educação, do ensino fundamental ao universitário.

Citando Milton Santos (SANTOS; SILVEIRA, 2003), “Produz-se um efeito de entropia das empresas globais [...] sobre as nações e os lugares, na medida em que, para melhor funcionarem, [...] criam ordem para si e desordem para o resto.”

Voltamos, assim, ao ponto de partida: não é possível afirmar, com os dados disponíveis, que o enfrentamento da leitura pelo sistema de ensino, apesar da renitência dos indicadores, seja fruto de políticas maniqueístas ou de ações orquestradas com propósitos de dominação e reprodução. Mas também não é possível afirmar, sem uma pesquisa consistente, que as distorções de compreensão de leitura verificadas nos indicadores não tenham um significado relevante dentro do contexto histórico brasileiro. E muito menos que não possam servir, ainda que fortuita e aleatoriamente, para com a perpetuação das desigualdades. Nem que não se encaixem nos mecanismos de reprodução ou nos parâmetros formulados por Althusser:

A escola toma a seu cargo as crianças de todas as classes sociais [...] e inculca-lhe durante anos, os anos que a criança está mais “vulnerável”,

30 Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160118_riqueza_estudo_oxfam_fn>. Acesso em: 20 jul. 2017

31 No setor de saúde, não só os laboratórios e as indústrias farmacêuticas são predominantemente constituídas por capital internacional. Hospitais e o setor de Saúde Complementar (Planos de Saúde) apresentam alta concentração de capital estrangeiro, controlando, por exemplo, a Amil e a Rede D’Or.

entalada entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado Escola, “saberes práticos” [...] Por volta dos dezesseis anos, uma enorme massa de crianças cai na produção: são os operários ou os pequenos camponeses. A outra parte da juventude escolarizável continua: e seja como for faz um troço do caminho para cair sem chegar ao fim e preencher os postos dos quadros médios e pequenos empregados, pequenos e médios funcionários, pequeno-burgueses de toda espécie. Uma última parte consegue aceder aos cumes (ALTHUSSER, 1974).

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1974.

ALVES, Maria T.; SOARES, José F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p 177-194, jan./mar. 2013.

APPLE, Michael W. Reprodução, contestação e currículo. In: _____. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artmed, 1989. p. 19-54

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 287

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. p. 322

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. Secretaria da Economia Criativa/ MinC. **Relatório Economia Criativa 2010: Conferência das Nações Unidas para o Comércio e o Desenvolvimento: UNCTAD**. São Paulo: Itaú Cultural, 2012.

CHAVES, Miriam W. História da Educação Escolar e Sociologia: uma relação promissora. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 02, p 95-116. Abril-Junho e 2014.

COLELLO, Silvia M. G. **A Escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

DERRIDA, Jacques. **A farmácia de Platão**. São Paulo: Iluminuras, 2005.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

KIRSCH, Irwin *et al.* **Letramento para mudar: avaliação em letramento em leitura: resultados do Pisa 2000**. São Paulo: Moderna, 2000.

FORQUIN, Jean-Claude (Org). **Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 48ª ed. São Paulo, Cortez, 2006.

GIROUX, Henry A. **Theory and resistance in Education: towards a Pedagogy for the opposition**. Westport: Bergin & Garvey, 2001.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Record, 1997.

MARTELETO, Letícia J. et al. Desigualdades de oportunidades educacionais dos adolescentes no Brasil e no México. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p. 277-302, jul/dez. 2012.

NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Pierre Bourdieu: escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PALANGANA, Isolda C. et al. Acerca da relação de ensino, aprendizagem e desenvolvimento. **Revista Portuguesa de Educação**, vol 15. num. 1, 2002, pp. 111 - 128. Universidade do Minho, Braga, Portugal. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37415106>>. Acesso em: 10 jul. 2017

PERIELO, Rafael; COELHO, Tiago. Pátria Ilustrada: as razões políticas para o atraso educacional no Brasil. **Revista Piauí**, nº 124, p. 30-38, jan., 2017. Disponível em: <https://www.fea.usp.br/sites/default/files/arquivos/anexos/piaui_124_anais_da_educacao_patria_iletrada.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2017.

Perissinotto Renato M. **Estado e capital cafeeiro em São Paulo (1889-1930)**. Campinas: UNICAMP; FAPESP; ANABLUME, 1999.

SANTOS, Milton, SILVEIRA, Maria L. O Brasil: **Território e sociedade no início do Século XXI**. São Paulo: Record, 2003.

SCHWARTZMAN, Simon. **Bases do autoritarismo brasileiro**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da leitura na escola: pesquisas X propostas**. São Paulo: Ática, 1995.

SILVA, Lilian M. et al.(Orgs.). **O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa**. Campinas: Autores Associados, 2014.

OLHARES PSICOLÓGICOS: AS ADOLESCÊNCIAS E AS INFLUÊNCIAS DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO SOB A ÓTICA DE PROFISSIONAIS PSICÓLOGOS/AS

Psychological views: the adolescents and the influences of information and communication technologies under the optics of psychologists and professionals

Ivan Ernesto Floriano¹

Letícia de Andrade²

Allan Henrique Gomes³

Recebido em: 31 jul 2017

Aceito em: 11 set 2017

RESUMO

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) transitam densamente na atualidade, com relativa intensidade entre adolescentes, chegando muitas vezes aos profissionais de Psicologia como uma demanda de atendimento. Diante desse panorama, procurou-se investigar o entendimento dos profissionais de Psicologia sobre as TIC's e as adolescências e, ainda, as relações por elas mediadas. Considerando que as demandas destes tópicos no campo de atuação dos psicólogos são crescentes, procura-se tecer neste trabalho uma problematização das confluências destes aspectos na esfera de intervenção "psi". Para tanto, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com sete profissionais da psicologia com idade entre 25 e 50 anos e tempo de formação entre 4 e 24 anos, que em sua prática estabelecem contato com adolescentes por mais de 2 anos. Concluiu-se que o modo como os profissionais

1 Psicólogo pela Associação Catarinense de Ensino/Faculdade Guilherme Guimbala (ACE/FGG). E-mail: ivan.kxe@gmail.com

2 Graduanda em Psicologia e monitora do Laboratório de Psicologia Social Comunitária da ACE/FGG. E-mail: ldandrade@outlook.com

3 Doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor Adjunto na Universidade da Região de Joinville – SC (UNIVILLE). Professor integrante do Laboratório de Psicologia Social Comunitária da ACE/FGG. E-mail: allanpsi@yahoo.com.br

entendem o uso das TIC's é atravessado pelas suas concepções de adolescências.

Palavras-chave: Adolescência. Tecnologias. Psicologia.

ABSTRACT

Information and Communication Technologies (ICTs) are nowadays densely moving, with relative intensity among adolescents, often reaching professionals in Psychology as a service demand. In this context, we sought to investigate the understanding of Psychology professionals about ICTs and adolescents, as well as the relationships mediated by them. Considering that the demands of these topics in the field of psychologists are increasing, we try to weave in this work a problematization of the confluences of these aspects in the sphere of intervention "psi". For that, semi-structured interviews were conducted with seven psychology professionals aged between 25 and 50 years and training time between 4 and 24 years, who in their practice establish contact with adolescents for more than 2 years. It was concluded that the way in which professionals understand the use of ICTs is crossed by their conceptions of adolescents.

Keywords: Adolescence. Technologies. Psychology.

INTRODUÇÃO

Percebe-se que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) estão se disseminando em nossa sociedade, transitando nas relações com grande intensidade e oferecendo, assim, uma abundante e veloz circulação de dados e impactos na forma como vivemos. O aumento da quantidade de informação circulante e a potencialização na virtualidade das relações, através de diversas plataformas, certamente produzem efeitos na dinâmica social - efeitos que se refletem também nas adolescências.

Sobre o assunto, Castells (*apud* WERTHEIN, 2000, p. 72), afirma que "os efeitos das novas tecnologias têm alta penetrabilidade porque a informação é parte integrante de toda atividade humana, individual ou coletiva e, portanto, todas essas atividades tendem a serem afetadas diretamente pela nova tecnologia".

A sociedade tem enfrentado dificuldades em lidar com a constante presença e utilização dos novos dispositivos como *tablets*, *notebooks* e

smartphones, que se propagam nas escolas, nas organizações e também na vida privada, entre as relações familiares, especialmente por serem smartphones que acompanham e interferem nas relações dos sujeitos em muitas atividades cotidianas. Diante disso se faz pertinente conhecer a repercussão destas interações tecnológicas em um processo também de grande importância para a constituição da subjetividade.

Para efetivamente iniciar uma análise das percepções dos profissionais de Psicologia sobre as influências das TIC's nas adolescências, faz-se necessário e de relevante importância demonstrar o que se pensa aqui ser a adolescência. Neste sentido, o primeiro tópico do presente artigo irá discutir sobre as adolescências a partir de alguns referenciais teóricos, considerando também as percepções que os profissionais da Psicologia estabelecem em sua prática. Posteriormente procurar-se-á elucidar o entendimento que os sujeitos desta pesquisa estabeleceram sobre as tecnologias, suas relações e demandas.

A acepção mobilizada neste texto é a de uma adolescência construída de forma integral, sujeita às influências históricas, midiáticas e relacionais; nesse sentido, os jovens absorvem os elementos à sua volta, os delimitam conforme suas peculiaridades e assim elaboram meios de se conduzir no mundo. Os adolescentes são produtos participantes de suas próprias construções. Utiliza-se o termo adolescências aqui para designar as inúmeras possibilidades potenciais de construções deste momento, reflexos das diversas conjugações possíveis de relacionar-se. Adolescências simbolizam as pluralidades possíveis de interações e experiências que os sujeitos estão construindo.

A respeito da adolescência, Ozella (2002, p. 20) contribui para a compreensão deste conceito:

São características que surgem nas relações sociais, em um processo no qual o jovem se coloca inteiro, com suas características pessoais e seu corpo. Como parceiro social, está ali, com suas características que são interpretadas nessas relações, tendo um modelo para sua construção pessoal.

Neste momento em nossa sociedade ocidental, industrializada, consumista e fortemente influenciada pelas TIC's, os adolescentes, passam a ser um dos alvos de um movimento que os impelem a agir de forma específica. São influenciados por uma categorização imposta através de expectativas que lhe são direcionadas para satisfazer à uma

necessidade produtiva. Devido à esta exigência, para atender uma necessidade cada vez mais técnica do mercado, os jovens precisam estar mais tempo disponíveis para sua formação e conseqüentemente mais dependentes do auxílio dos pais (CLIMACO *apud* ANACHE, 2001).

Diante deste contexto, a comunicação de massa⁴ reproduz e sustenta o papel naturalizado de adolescência, induzindo os jovens a se construírem através de modelos que passam a ser referência para sua formação. Diante disso, se moldam também a partir de identificações alienizantes. É certo que os jovens não são fantoches absortos e sem opinião, mas a influência da mídia e todas as tecnologias que os circundam afetam suas considerações e influenciam nas suas habilidades de fazerem escolhas.

A amplitude de todas as transformações da atualidade influenciou até na percepção do espaço e do tempo, assim como nas relações. Estas forças ainda não foram compreendidas, principalmente no sentido de prever efeitos e conseqüências, entretanto agem fortemente sobre toda a sociedade (MCLUHAN *apud* DORNELLES, 2002, p. 227).

Diante de uma influência massificada é compreensível ser levado a entender as adolescências sobre uma perspectiva naturalizada. Porém, para escapar desse olhar, é preciso constante vigilância, pois hegemonicamente, de uma maneira geralmente informal, os diálogos reproduzem essa idéia a ponto do descolamento ser praticamente inexequível. Convive-se hoje com muitas formas de informação e comunicação, presentes e adotadas por grande parte da população; neste sentido, é possível arriscar-se a dizer que a juventude é também adepta a tais tecnologias.

As pesquisas, os estudos e mesmo a observação cotidiana sinalizam essa tendência, entretanto, para que se possa situar adequadamente, é pertinente tirar proveito de uma pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – CETIC – que realiza anualmente o monitoramento da utilização das tecnologias. A pesquisa, realizada no ano de 2014, com o intuito de mapear os riscos e oportunidades online, demonstrou que dos 2.105 usuários pesquisados com idade de 9 a 17anos, 82% fazem uso da internet através de smartphones, e 78% dos respondentes

4 Refere-se neste caso a transmissão de informações direcionadas para um grande e variado público em um território (JOHNSON, 1997, p. 45).

são adeptos do Facebook o que demonstra a forte adesão também às redes sociais. Anteriormente no ano de 2013 os dados demonstraram um percentual ainda de 53% ao acesso a internet via smartphones o que comparativamente ao ano de 2014 valida uma tendência de crescimento.

Portanto, vale ressaltar que o uso da internet tem crescido exponencialmente, sobretudo quando se trata dos aparelhos móveis, como por exemplo, os smartphones. As TIC's não são mais estáticas, estão na vida cotidianamente, acompanhando os jovens em praticamente todas as suas atividades.

Partindo do que foi exposto, é relevante considerar que a percepção através dos olhares dos profissionais da Psicologia sobre as adolescências e suas influências pelas TIC's na atualidade pode contribuir para uma compreensão relevante das novas relações sociais estabelecidas por estes jovens, além de fornecer elementos para uma compreensão sobre como os psicólogos estão lidando com estes fenômenos em sua área de atuação.

METODOLOGIA PROPOSTA

Este estudo iniciou-se pela definição dos profissionais a partir do apontamento das clínicas de psicologia em Joinville/SC, tendo como critério de inclusão na pesquisa, profissionais com mais de 2 anos de experiência no atendimento a adolescentes e jovens⁵.

O levantamento inicial dos profissionais foi realizado mediante indicações no próprio circuito profissional e no movimento da pesquisa. Sendo solicitado aos psicólogos/as contatado/as, quando houvesse disponibilidade, a recomendação de outro/a profissional.

Foram realizadas coletas dos relatos de sete profissionais da área através de entrevistas semiestruturadas que se caracterizam por um dispositivo onde perguntas abertas e fechadas combinam-se para promover o discurso do entrevistado de forma aprofundada e espontânea (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75). Obteve-se através da narrativa

5 Neste texto problematizam-se conceitos de adolescências com os quais buscou-se criticidade e coerência teórica. Contudo, utilizam-se as expressões jovens e adolescentes sem diferenciação, pois entende-se que são termos comuns no discurso psicológico (campo de pesquisa).

dos profissionais em encontros individuais previamente agendados no local de trabalho, informações que foram registradas em áudio e posteriormente transcritas e analisadas.

Os profissionais entrevistados, sendo cinco do sexo feminino e dois do sexo masculino, possuem idades que variam entre 25 e 50 anos e tempo de formação entre 4 e 24 anos com atuação profissional em diversos espaços e contextos. São orientados pelas abordagens Sócio Histórica, Psicodinâmica, Ludoterapia, Gestalt Terapia, Teoria Cognitivo Comportamental e Teoria Sistêmica. Para preservar a identidade dos sujeitos pesquisados os mesmos serão identificados durante seus relatos no presente trabalho pela denominação de sujeitos, S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7.

A pesquisa possui um caráter exploratório de abordagem qualitativa, oferecendo ao sujeito investigado a possibilidade de discorrer sobre o tema. No que tange as entrevistas, aderimos o procedimento de Zago (2003, p. 304), que a compreende como instrumento dinâmico:

Procuro conduzir a entrevista de forma a torná-la próxima de uma discussão, esclarecendo desde o início que aquele encontro não é para levantar conhecimentos do tipo escolar, mas para falar de questões que os informantes vivenciam cotidianamente. A riqueza das respostas está diretamente ligada ao interesse que os temas e o desenvolvimento da entrevista representa para a pessoa.

A partir das transcrições das narrativas dos profissionais de psicologia que foram coletadas através das entrevistas, procurou-se captar o sentido desses discursos e a direção em que apontam, por isso a metodologia escolhida para análise dos dados foi a análise de conteúdo, pois como sugere Chizzotti (apud MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011, p. 734) esta procura “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

Segundo Bardin (1977), a utilização da técnica de análise de conteúdo compreende um processo de três fases: a pré análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. A pré análise se propõe ao exame do material para sua organização. A exploração apoia-se no estudo aprofundado para codificar, classificar e categorizar. E o tratamento de resultados exige a análise reflexiva e crítica (CHIZZOTTI apud MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011, p. 732).

Supõe-se que com a utilização da referida metodologia foi possível obter um delineamento distinto, contribuindo para o desempenho do artigo, como também um controle analítico relevante.

TIC'S E AS INQUIETAÇÕES PROFISSIONAIS

Tratar das relações entre as adolescências e as TIC's perpassa uma fluidez, característica da contemporaneidade, sendo assim para os profissionais algo desafiador, como afirmam Leitão, Abreu e Nicolaci-da-Costa (2005, p. 153):

É exigida dos profissionais atuais uma adaptação veloz às noções de flexibilidade, mobilidade, agilidade, imprevisibilidade, risco, instabilidade e individualização. [...] Tornam-se particularmente perceptíveis através de diferentes manifestações de uma sensação que parece ser comum a diversas categorias profissionais: a de estar à deriva.

Mas além de desafiadores estes temas possibilitam a reflexão sobre o que percebem os olhares dos psicólogos que estão atuando, e quais as sutilezas detectadas por estes no trabalho com o público adolescente. Estas questões permitem refletir sobre como os profissionais estão lidando com as velozes transformações originárias de um tema tão popular e ao mesmo tempo ainda desconhecido.

A percepção captada no campo ao serem tratadas temáticas a partir dos olhares destes profissionais a respeito das adolescências e as influências das tecnologias, suscitaram inseguranças, dúvidas e questionamentos. Tal fato sinalizou como estes profissionais podem estar percebendo e enfrentando o fenômeno destas confluências durante sua atuação, e ilustrando a sensação de desconforto que em alguns momentos foram percebidos durante a coleta dos relatos. Estas constatações são claramente atestadas por Leitão, Abreu e Nicolaci-da-Costa (2005) quando referem que os psicoterapeutas estão confusos e que não encontram sustentação para balizar suas práticas.

A profissional S1 faz menção às próprias vivências para falar das dificuldades em relação à adolescência e a realidade das tecnologias na atualidade, indica a complexidade de acompanhar estas transformações, principalmente quando não apresenta referencial empírico para sustentar sua atuação, então expõe: “agora as coisas mudaram muito, ficaram diferentes, e pra gente que é profissional isso também se torna muito

complicado, entendeu? Porque quando adolescente eu não vivi isso”.

Reforçando a necessidade da prática para auxiliar a sustentação da intervenção relembra ainda da sua formação, exemplifica de forma breve que o processo de formação na Psicologia também é muito prático quando expressa que: “a Psicologia tem muito dessa coisa também de você vivenciar”.

Não muito distante do ponto de vista anterior, o profissional S5 lembra da repentina mudança ocorrida com a popularização do computador e emite também suas incertezas ao tratar do assunto:

Eu ainda te digo que eu não sei dizer, porque primeiro, foi uma mudança muito grande, até o começo de 90 que famílias tinham computador? [...] Vejo os limites ainda de maneira muito tênue. A nível de a gente conseguir entender isso, o desenvolvimento, eu acho que a gente teria que ver esse pessoal com trinta, quarenta anos de idade pra ver o que vai dar.

O psicólogo S6 corrobora e compartilha o desconhecimento em falar desse tema e expressa: “eu fico com receio de precisar alguma coisa nesse sentido, por que eu acho que é cedo para poder dizer”.

Percebe-se que de alguma forma a temporalidade, ou seja, a preocupação com a rapidez das mudanças ou a dificuldade de entender os fenômenos devido à sua recente emergência estão instauradas nessas falas, os profissionais apresentaram em algum momento dos seus relatos hesitações em se posicionar sobre o tema.

Os discursos que foram evidenciados parecem apresentar uma dificuldade de análise a respeito do entroncamento entre as adolescências e as TIC's. Oscilando entre o desconhecimento, a dubiedade e palpite, os profissionais demonstraram a dificuldade de interpretação destas novas realidades. Provavelmente por um arcabouço de fundamentos que não conseguem munir adequadamente os profissionais com direcionamentos mais eficazes para uma leitura da transformação social da atualidade. Por isso, é importante o entendimento destas realidades para uma melhor apreciação das confluências presentes.

Torna-se, portanto, fundamental que os psicólogos conheçam com maior profundidade as transformações sociais em curso para que sejam capazes de compreender os impactos dessas transformações no plano psicológico (LEITÃO; NICOLACI-DA-COSTA. 2003, p. 422).

A psicóloga S3 retrata algumas das dificuldades que enfrenta ao lidar com essa nova ordem: “Tem coisas positivas, tem coisas negativas, mas de modo geral não consigo dizer assim que é mais que acontece se é mais coisa positiva se é mais coisa negativa”. Ainda sobre essas dificuldades, a psicóloga S2 relata: “Eu acho que assim né, aquela coisa que eu venho falando em todas, acho que dá de ficar com isso, tem, deve tá influenciando, mas eu tô no palpite”.

Independentemente da idade dos sujeitos e tempo de formação não foram notadas diferenças significativas em suas percepções com respeito ao tema em estudo, pois se pode supor que profissionais mais novos pudessem ter uma visão mais clara dessa realidade, porém essa diferença não foi constatada. A suposição anterior baseia-se na ideia de que as gerações mais recentes tenham mais facilidade de compreender e interagir com as tecnologias. “As diferenças observadas entre as gerações de usuários se apresentam assentadas, por um lado, no grau de “familiaridade” com que manuseiam e controlam os dispositivos e aparatos tecnológicos” (NEJM; RIBEIRO, 2013, p. 303).

Os relatos além de trazerem à tona dúvidas dos sujeitos pesquisados (principalmente em relação à atualidade do tema), suscitam indagações quanto ao processo de entendimento destas novas realidades. Conclui-se assim que a Psicologia como ciência e profissão tem como papel identificar essas transformações; e transitar por outras disciplinas de conhecimento pode oferecer subsídios para uma apreciação contextualizada do presente. De acordo com Leitão e Nicolaci-da-Costa (2003, p. 428):

Para tanto, é imperativo que, em um primeiro momento, os psicólogos travem contato com a produção teórica de outras disciplinas, a fim de conhecer as principais características do novo contexto mundial e seus também novos laços de coesão social.

As inquietações a respeito do entendimento das novas relações estabelecidas com a utilização das TIC's são uma realidade e evidentemente se refletem também no trabalho realizado com os jovens. Vale esclarecer que o objetivo não é questionar a qualidade técnica desses profissionais, mas problematizar algo que está se apresentando cada vez mais intensamente no ambiente de trabalho destes/as psicólogos/as.

AS PERCEPÇÕES DOS PSICÓLOGOS/AS SOBRE AS ADOLESCÊNCIAS

Ao se tratar das leituras feitas pelos profissionais entrevistados identificaram-se alguns direcionamentos que demonstram como estes enxergam as adolescências, como por exemplo, a profissional S4 assinala:

Adolescência é um período de muita transição, acho que essa é a principal característica da adolescência, onde você tem que elaborar os seus lutos, você perde a infância, você não é mais criança, você ainda não entrou nesse mundão do adulto e você tem que elaborar essas perdas, principalmente essas questões relacionadas aos pais, então o luto.

Neste discurso é possível avistar alguns termos que remetem diretamente ao modelo estigmatizado criticado por alguns teóricos e que contribui para uma perpetuação da adolescência como um momento de transição, destacado por enfrentamento e lutos. Essa concepção foi reforçada por algumas abordagens psicanalistas que a caracterizaram como uma etapa de confusões, estresse e luto também causados pelos impulsos sexuais que emergem nessa fase do desenvolvimento (OZELLA, 2002, p.16).

O destaque para a terminologia usada sobre as adolescências é fundamental, pois os termos e conceitos têm a capacidade de nutrir e perpetuar rótulos, e neste caso as naturalizações. Quando pessoas que se encontram em posições de considerada evidência reproduzem um vocabulário carregado de ideias naturalizadas, podem autorizar os demais a reproduzirem uma forma de pensar e agir sobre este momento do desenvolvimento de forma generalizante, pois, conforme pontua Foucault (*apud* GREGOLIN, 2007, p. 13), “o discurso é tomado como uma prática social, historicamente determinada, que constitui os sujeitos e os objetos”.

A profissional S3 no seu relato acredita que:

O adolescente ele tá bem numa fase que ele vai se construindo, construindo a identidade, a individualidade dele [...]. Nessa troca que existe com outros jovens pra se reconhecer no grupo, com eles ou também pra se distanciar, se individualizar.

Novamente o discurso acima transcrito leva a perceber a adolescência como um período descolado do desenvolvimento como um todo, claro que não se deve deduzir que estas falas emitem todo o entendimento dos sujeitos a respeito do complexo processo que constituem as adolescências na contemporaneidade. Mas o destaque que se pretende realizar neste momento, é que os discursos dos profissionais sobre este contexto se mostram carregados de posições que entendem a experiência adolescente como uma fase atípica da existência, excluindo-a muitas vezes deste processo.

A profissional S2 enuncia uma ideia da sua percepção deste período do desenvolvimento fazendo alusão a um momento de conflito, diz que: “basicamente o adolescente tem muito conflito familiar, é um momento de conflito, essa fala aparece, sempre aparece, é o conflito geracional”.

O discurso da profissional S1 se coaduna com os demais, se manifestando enfaticamente a respeito de um luto intenso: “na adolescência há uma revolta muito grande, porque ele está no luto pela infância, um luto grande ainda, muito intenso e ele se vê muito longe da vida adulta”.

Percebe-se uma consonância entre os relatos, demonstrando uma visão desse momento da vida como algo segmentado, desmembrado do desenvolvimento em sua totalidade; inevitavelmente tais discursos levam a inferir que essas visões e as maneiras de perceber os adolescentes podem interferir em como estes profissionais atuam com essa realidade.

Entretanto para além de uma leitura naturalizada é possível identificar no relato da profissional S7, abaixo, uma percepção romantizada de adolescência, mas ainda marcada por sinalizações que compartimentam esse processo como uma fase de transição para a vida adulta: “ser florescer né, é uma fase linda cheia de experiências novas, o adolescente experienciando, meio que acorda para o mundo”.

Popularmente a adolescência é considerada pela nossa sociedade como uma fase difícil, um momento conturbado e crítico quando os adolescentes atravessam diversas transformações e enfrentam uma crise de identidade. Opiniões semelhantes com ênfases classificatórias circulam nos discursos de pais, professores e muitas vezes como podemos constatar entre os profissionais da psicologia.

Essa ideia corrente não surgiu ao acaso, ela foi construída e disseminada em concepções naturalizadas com participação ativa

da própria Psicologia. Ozella (2002, p. 16) afirma que “a concepção vigente na Psicologia sobre adolescência está fortemente ligada a estereótipos e estigmas, desde que Stanley Hall a identificou como uma etapa marcada por tormentos e conturbações vinculadas à emergência da sexualidade”.

Sendo o jovem submetido a força transformadora da puberdade a qual provoca alterações corporais significativas, até pode-se considerar o fator biológico marcante, mas sem um papel primordial, pois transformações biológicas ocorrem durante todo o percurso de vida, e nesse sentido lembra Rena (2007, p. 31) “a forma como o indivíduo vivencia essas transformações e o significado culturalmente atribuído a esse novo corpo têm igual relevância para o seu processo de desenvolvimento”.

Frota (2007, p. 11) faz um contraponto com as visões naturalizadas de adolescência, apontando para uma compreensão de que esta etapa é construída e contextualizada com a história, tempo e sociedade:

Adolescência, portanto, deve ser pensada para além da idade cronológica, da puberdade e transformações físicas que ela acarreta, dos ritos de passagem, ou de elementos determinados aprioristicamente ou de modo natural. A adolescência deve ser pensada como uma categoria que se constrói, se exercita e se re-constrói dentro de uma história e tempo específicos.

Além do componente biológico os jovens tecem suas subjetividades e relações semelhantemente aos outros agentes sociais, influenciados pelas particularidades da idade, contexto social que se relacionam, ao momento histórico que estão inseridos, fatores econômicos e a visão que toda sociedade constrói deste sujeito. Ou seja, percurso da vida de um sujeito pode ser definida conforme Santana e Rena (2012, p. 145) “pelo conjunto de relações sociais, por sua condição de ser histórico”.

Realizou-se aqui, não como um objetivo inicial de pesquisa, mas como necessidade resultante do trabalho de campo, esquadrihar de alguma forma a conceituação de adolescência. Essa discussão tornou-se pertinente na medida em que se foi identificando um paralelo de dificuldades entre a compreensão sobre as TIC's e as percepções a respeito das adolescências, sobretudo no retorno ao discurso de estereotipação da adolescência como uma fase marcada por crises, dificuldades e lutos.

ADOLESCÊNCIAS, TIC'S E A DEMANDA PARA ATUAÇÃO PSICOLÓGICA

Foi possível observar como os psicólogos participantes do estudo entendem as adolescências e também suas impressões quanto ao contato com a realidade das TIC's no contexto da atuação contemporânea. Outro ponto que é pertinente salientar é a frequência e características destas demandas e como são detectadas por estes profissionais. Os entrevistados relatam que questões relacionadas ao uso das TIC's pelos adolescentes demandam com frequência intervenção psicológica, em sua grande maioria por requisição dos pais.

A psicóloga S1 fala sobre a recorrência destes casos nos indicando o quanto estas demandas são frequentes: “são frequentes, posso dizer que 90 % dos adolescentes que eu atendo, os pais trazem como queixa, uma das queixas quando não é a principal o uso excessivo”.

Também sinalizando que as questões relacionadas ao uso destas tecnologias são mencionadas constantemente pelos pais a profissional S4 fala que: “quando há uma demanda explícita dos pais né, muitos pais chegam e pedem até pra eu tá trabalhando isso em terapia com seus filhos por causa desse uso excessivo”.

A psicóloga S3 também contribui para confirmar que o uso exagerado geralmente por demanda dos pais é um assunto recorrente no trabalho clínico: “aqui na clínica sim, por que daí os pais acham que é exagerado o uso, brigam com o jovem por causa disso, tiram o celular, computador, tudo, é tem bastante paciente né, que eu atendi que roubava o celular de volta do pai”.

A demanda se figura predominantemente por uma indicação dos pais, pois conforme nos posiciona de forma elucidativa o profissional S5 os adolescentes não parecem apresentar dificuldades nessa relação com as tecnologias:

Eu nunca vi nenhum conflito deles com a tecnologia, algum adolescente ou criança trazer algo a respeito, que há um problema não, problema é justamente dessa fala que tem embutida no outro que há o uso excessivo disso.

Sendo assim obtém-se aqui através do relato do profissional S6 mais uma fala que exprime como se dá a relação que o adolescente mantém com as tecnologias como também uma tendência de crescimento no

trânsito pelo mundo virtual: “é bem comum assim até porque dentro da ótica deles é extremamente normal o uso da tecnologia, cada vez mais, transitar na rede virtual é extremamente interessante”.

A partir do que foi captado das falas destes profissionais, podemos identificar que uma demanda considerável se configura no campo de atuação do profissional da psicologia concernente ao aumento do uso das TIC's pelos adolescentes. Percebemos que este fenômeno é bastante presente no campo de atuação desses psicólogos.

É inevitável antecipar que diante desta recorrência confirmada pelos entrevistados e a crescente “democratização do acesso à internet e as tecnologias” (NEJM; RIBEIRO, 2013, p. 301), a presencialidade destas demandas não cessará, e assim é preciso pensar sobre a importância de uma constante reflexão para entender este fenômeno, de forma mais contextualizada. As referências realizadas ao uso exagerado também sinalizam algo que precisa ser melhor compreendido, entretanto é preciso primeiramente definir o que é efetivamente o exagero no uso destes smartphones e sob qual ponto de vista estão sendo concluídas essas quantificações.

RELAÇÕES MEDIADAS PELA TECNOLOGIA

A compreensão de como estes psicólogos entendem as relações e neste caso as relações mediadas pelas TIC's são de grande relevância, pois se considerarmos que na atualidade os jovens estão a cada dia mais adeptos e inseridos nesse mundo tecnológico através de diversas plataformas, o entendimento desse tipo de relação é fundamental também para o posicionamento mediante demandas apresentadas nos espaços de intervenção contemporânea.

As falas destacadas a seguir emitem o parecer dos profissionais a respeito das relações mediadas pelas tecnologias ou influenciadas por elas. A psicóloga S2 descreve seu entendimento sobre o que considera ser relação mediada pelas tecnologias: “é uma relação... Tem troca afetiva, sendo relação tem troca afetiva pra bem, pra mau, pra ruim, pra bom, não sei, mas tem uma troca afetiva e aí são novas formas de entender o negócio”.

Neste parecer percebe-se uma impressão interessante a respeito das relações mediadas, ou seja, para esta profissional o contato com outros assuntos mediados pela tecnologia e seus apêndices são formas de

relação que proporcionam trocas afetivas. Embora não consiga distinguir exatamente os efeitos dessas trocas, ela demonstra um posicionamento que associa a relação a uma troca afetiva e faz referência também a numa nova forma de entender esse fenômeno.

Contrapondo o discurso da profissional S2, S4 diverge no entendimento do que é relação a partir da mediação com as TIC's, para ela as relações virtuais não são reais pelo fato de não se concretizarem no contato pessoal.

Muitas vezes, as relações virtuais, elas não são... Bom, elas são virtuais, elas não são reais. Então, não se pode falar que exatamente seja uma relação. Isso é que eu vejo. Muitas vezes, são contatos que não são concretos. Então, são muito ligados a mais uma fantasia, a mais uma idealização, que algo concreto, real. Eu acho que uma relação real vai se estabelecer a partir do momento, que é de conhecer essa pessoa e poder interagir. Não vejo bem como uma relação.

Os entendimentos dos limites do real e das relações quando pareados com esta nova realidade se tornam um tanto quanto disformes, se torna mais difícil entender os seus mecanismos. O fato de uma relação estar sendo estabelecida através de um sistema online não a caracteriza como irreal e como orienta Turkle (apud DONNAMARIA; TERZIS, 2012, p. 171) relacionamentos reais não estão diretamente ligados a uma presença física, mas sim a importância atribuída a relação estabelecida. Essa divergência no entendimento do que é relação pode sinalizar uma ausência de modelos que orientem a prática destes profissionais no sentido de entendimento desta nova realidade.

A psicóloga S3 apresenta outro aspecto interessante dessa relação que é estabelecida por intermédio das TIC's. A relação virtual neste exemplo produz um vínculo muito intenso, e o encontro face a face, neste caso, parece ser descartável para o estabelecimento de uma amizade:

Eu percebo que eles criam um vínculo muito forte com uma pessoa que eles nunca viram na vida, eles começaram a conversar e em poucas semanas aquela pessoa já é muito amiga deles e eles se preocupam muito com elas.

Os relatos demonstram que as percepções a respeito das relações ainda estão vinculadas a modelos ligados a contatos face a face, o

que provoca, quando confrontadas com a apresentação de mediações estabelecidas com TIC's, certa imprecisão para nomear estas ocorrências. “Desta forma, amizades e relações já não se restringem nem a locais e nem a tempos determinados, mas sim aos instrumentos de mediação - internet, celular, TV, etc. -, que determinam formas diferentes de relações, ou seja, face a face e mediadas” (THOMPSON *apud* PORTELA, 2008. p. 133).

As discrepâncias no entendimento de questões que no passado estavam já sedimentadas, na atualidade se desmancham e oferecem um campo arenoso para a atuação dos profissionais, é difícil emoldurar novos fenômenos a partir de antigos referenciais ou entendê-los sob um único aspecto ou disciplina. Percebe-se a necessidade de uma compreensão que leve em conta questões multidisciplinares; afinal, não é possível conceber o sujeito a partir de um único referencial teórico, ou, ainda, por meio de aspectos relacionados às próprias experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta inicial desta pesquisa era somente conhecer a perspectiva dos profissionais de Psicologia sobre TIC's. Porém, no processo de análise outro tema ganhou relevo: a compreensão relativa às adolescências, questão que estava intrinsecamente atrelada ao olhar do/a psicólogo/a para o tema em estudo.

A partir da investigação da leitura que os profissionais da Psicologia estabelecem no contato em sua prática com estes jovens, foi possível perceber que as visões das adolescências, presentes nas falas dos profissionais, ainda apresentam fragmentos de uma visão naturalizada. Este fato indica que as naturalizações ainda circundam os discursos desses profissionais.

Considerando que o objetivo desta composição é compreender como os profissionais estão, através de seus olhares, contemplando as influências das TIC's sobre as adolescências, tentou-se captar também suas percepções sobre esta nova realidade. Pode-se constatar que os sujeitos participantes da pesquisa apresentaram inquietações ao lidar com o tema das tecnologias, e no campo, durante as entrevistas, expressões e comentários de insegurança e de desconhecimento corroboraram esta dedução.

Além de tentar entender as adolescências sob o ponto de vista destes profissionais e suas inquietações sobre as tecnologias, buscou-se mapear como estes compreendem as relações mediadas pelas plataformas tecnológicas presentes na atualidade. O que nos indicou que são percepções em construção e que certamente carecem de elaborações para uma melhor apropriação. Mas a importância destas categorias se potencializa mais quando percebemos que a demanda sinalizada a esse respeito é presente e crescente.

Quando se passa a observar essas categorias de forma integrada, pode-se perceber o estabelecimento de um panorama instalado na intervenção com adolescentes na atualidade. Isto que dizer que diante de uma crescente demanda, os psicólogos que apresentam inseguranças a respeito do entendimento das TIC's, e entendem as adolescências ainda de forma naturalizada, como também dilemas para o delineamento do que se efetiva ser uma relação quando mediada por plataformas, podem apresentar, uma compreensão fragmentada do fenômeno vivenciado por estes adolescentes.

Quando os adultos e/ou responsáveis alimentam os serviços com visões de conflitos e consequências devido a utilização que consideram excessiva pelo uso das tecnologias, passa-se a questionar como os profissionais conseguirão estabelecer o distanciamento adequado para conseguir compreender este novo fenômeno sem reeditar uma naturalização também pelo viés da tecnologia. Como as tecnologias da informação e comunicação estão instaladas e disponíveis para os adolescentes, estão mediando suas relações e proporcionando também elementos para uma construção subjetiva, é possível arriscar a dizer que ser adolescente na atualidade é estar também em constante relação mediada por estas novas tecnologias.

Todas as pontuações apresentadas neste artigo tiveram como finalidade trazer à tona questões que ficam muitas vezes delimitadas ao restrito campo de atuação do psicólogo e problematizá-las. Certamente que não seria possível tratar todos os problemas que assolam a prática profissional na atualidade, mesmo porque este trabalho está muito distante de todos os pormenores dessas interrelações mediadas pelas tecnologias e a intervenção psicológica na atualidade.

REFERÊNCIAS

ANACHE, Alexandra Ayach. O psicólogo e a promoção de saúde do adolescente que apresenta deficiência. In: CONTINI, Maria de L Jeffery; KOLLER Silvia Helena (Orgs.). **Adolescência e Psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas**. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2002. p. 69-77.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Ed. Edições, 1977.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevista em ciências sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. V. 2, n 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.

CETIC, TIC KIDS ON LINE BRASIL. Disponível em: <<http://cetic.br/pesquisa/kids-online/>>. Acesso em: 14 set. 2015.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CONTINI, Maria de L Jeffery; KOLLER Silvia Helena. **Adolescência e Psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas**. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

DONNAMARIA, Carla Pontes; TERZIS, Antônio. Algumas notas sobre as relações humanas mediadas por computadores. **Mental**, ano X, n 18, Barbacena MG, jan.-jun. 2012. p.165-178.

DORNELLES, Beatriz. **Mídia, imprensa e as novas tecnologias**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

FROTA, Ana Maria M. Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos pesquisa em psicologia**, Rio de Janeiro, v.7, nº1, jun. 2007.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Análise do discurso e mídia: a (re) produção de identidades. **Comunicação, mídia e consumo**, São Paulo, v. 4, nº 11, nov. 2007.

JOHNSON, ALLAN G. **Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

LEITÃO, Carla Faria; ABREU, Rosane dos Santos; NICOLACI-DA-

COSTA, Ana Maria. Profissionais à deriva: professores e psicoterapeutas na sociedade em rede. **Interações**. V.10, nº19, São Paulo, jun. 2005.

LEITÃO, Carla Faria; NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. **A psicologia no novo contexto mundial**. Estudos de psicologia. Rio de Janeiro: PUCRJ, 2003.

MOZZATO, A.R.; GRZYBOVSK, D.I. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. **RAC**, Curitiba, v.15, n.4, p.731-747, jul./ago. 2011.

NEJM, Rodrigo; RIBEIRO, José Carlos. Vivendo esse mundo digital. In: ABREU; EISENSTEIN; ESTEFENON (Orgs.). **Desafios geracionais na promoção do uso ético da internet**. Porto Alegre: Artmed, 2013. p. 301-310.

OZELLA, Sergio. Adolescência uma perspectiva crítica. In: CONTINI, Maria de L Jeffery; KOLLER Silvia Helena (Orgs.). **Adolescência e Psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas**. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2002. p. 16-24.

PORTELA, Marco Antônio. A crise da psicologia clínica no mundo contemporâneo. **Estudos de Psicologia**, Campinas. V. 25. n.1. 2008.

RENA, Luiz Carlos C. Branco; SOUZA, Leticia Soares de; NASCIMENTO, Rubens Ferreira; ALMEIDA, Vicente. **Juventude em Movimento: uma experiência de extensão Universitária a partir do IV JUBRA experiência**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2012.

SANTANA, Luciano Lucena; Rena, Luiz Carlos C. Branco. Adolescência e processo grupal: uma experiência extensionista na formação em Educação física na Puc Minas. In: **Juventude em Movimento: uma experiência de extensão Universitária a partir do IV JUBRA experiência**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2012.

WERTHEIN, Jorge. A sociedade da informação e seus desafios. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 29, n. 2, 2000.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.; VILELA, R.A.T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

RESENHA:
ELEMENTOS DA PEDAGOGIA DA LEITURA

Marcione R. Nunes¹
Simone Padilha²

Recebido em: 07 mar 2017

Aceito em: 29 ago 2017

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos da pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1988. 95 páginas.

Elementos da Pedagogia da Leitura, livro de Ezequiel Theodoro da Silva, com introdução de João Wanderley Geraldi, trata do problema ou desafio do desenvolvimento da leitura e do leitor na sala de aula. O livro divide-se em sete capítulos nos quais o autor aborda questões como o lugar em que a leitura ocupa na escola, a conquista da leitura na escola, o desmantelamento da censura a leitura nas escolas, a leitura no ensino da língua portuguesa, a questão da leitura escolar e as suas finalidades e, por fim, a transposição da teoria para a prática da leitura na sala de aula.

O texto reflete sobre a situação da leitura nas escolas brasileiras na década de oitenta. O autor inicia esclarecendo a importância da escola no processo de criação e recriação do conhecimento através da pesquisa e aplicando na sua comunidade como meio de resolver ou amenizar os seus problemas. Posicionado no período em que estávamos em processo de redemocratização, o autor aponta que a leitura em si é encontrada na escola, o difícil é discutir as condições concretas da produção da leitura. Reflete que a leitura, tendo como base o discurso e o bom senso, é um fator importante na escolarização das pessoas (ainda que para muitas pessoas ir à escola seja um sinônimo de aprender a ler e escrever), porém os recursos para a prática da leitura podem vir

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Educação Básica, da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. E-mail: marcionenunes@yahoo.com.br

2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Educação Básica, da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. E-mail - simonepadi@gmail.com

a contradizer isso. Essa concepção mistificada da palavra escrita leva a pensar no caráter livresco do ensino e nas suas formas autoritárias de apresentação, contribuindo assim para uma “docilização do estudante” (p. 3) levando a pensar no pensamento de Paulo Freire sobre educação bancária. Seguindo essa linha de pensamento, não haveria uma apropriação e uma compreensão das ideias contidas nos textos e portanto a leitura como um fim em si mesma acabaria tornando-se uma simples reprodução de palavras ou trechos, ocorrendo de forma alienada sem que o leitor realize a mediação com o seu contexto.

Silva constata que essa situação infelizmente ocorre de maneira constante nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, colocando assim em segundo plano, sem aparecer, a voz do estudante no texto produzido na escola e estabelecendo-se um círculo vicioso de silêncio onde a única voz que é ouvida é a dos livros. Mas por que isso ocorre? Segundo Silva, isto se deve à falta de uma integração curricular entre as disciplinas que são oferecidas pela escola que despreza as circunstâncias da produção da leitura feita pelos estudantes ao mesmo tempo que coloca uma exorbitância de apostilas e livros para o desenvolvimento das aulas, favorecendo com isso o consumo rápido dos textos sem que haja uma discussão dos pensamentos construídos a partir das leituras efetuadas. Isto leva os professores a tomarem o ato pedagógico como sinônimo de leituras efetuadas, limitando ou desvirtuando o alcance do ato em si. Basicamente, deve-se mostrar ao educando que o livro e a leitura são instrumentos do conhecimento e significam lutar contra o “status quo” e possibilitando a criação de uma nova sociedade. Para que isso ocorra, é preciso construir o conhecimento e levá-lo à prática - isso exige dos professores um vasto repertório de leituras, exige o acesso facilitado aos livros e também que exista coerência nas propostas de ensino através de um trabalho pedagógico bem fundamentado. Para a prática da leitura em sala de aula, é preciso, além de materiais apropriados, o envolvimento das crianças com jogos, brincadeiras e dramatizações. Os alunos precisam ser incentivados a ter contato com textos que levem ao questionamento numa benéfica busca motivada pela curiosidade, estando a leitura no centro de toda essa atividade.

No que diz respeito ao uso das bibliotecas existentes nas escolas ou nas comunidades nas quais estão inseridas, o autor aponta que a busca por cópias reprográficas é maior do que as visitas às bibliotecas, levando assim muitos estudantes a encerrarem suas vidas acadêmicas sem terem

lido um único livro ou sequer tenham entrado em uma biblioteca. Porém, aponta que muitas vezes o recorte de livros coloca-se como “a única saída possível para o desenvolvimento do estudo” (p. 7) devido ao fato de que as bibliotecas escolares não serem uma preocupação política no campo da educação. Outro fator apontado por Silva como incentivador do descaso na busca de fontes de conhecimento se deve ao fato de que são poucos os professores que procuram visitar as bibliotecas com o objetivo de conhecer os seus recursos ou tentam realizar um trabalho em conjunto com os bibliotecários.

Silva questiona ainda onde estaria localizada a lei divina que gerou o suposto pensamento de que um aluno alfabetizado é um aluno leitor. Esse pensamento leva a um jogo de mentiras, pois alunos e professores fingem que entendem as explicações e interpretações de ambas as partes.

Tratando a leitura como um objeto de conquista, Silva questiona o que o professor lê e que acessos eles têm aos livros da sua área de conhecimento. Questiona ainda a quantidade de visitas feitas por eles às bibliotecas ou livrarias, quantos livros ele consegue adquirir buscando um aprimoramento do ensino e pessoal e se sobra tempo para buscar e efetuar as leituras necessárias para que isso aconteça. A questão da existência de bibliotecas escolares e de bibliotecários nas escolas é outro questionamento feito pelo autor, ressaltando que esses questionamentos necessitam de uma análise profunda.

O período ditatorial por qual passávamos contribuiu, segundo Silva, para o empobrecimento do ensino por expropriar dos professores “os seus instrumentos primordiais de trabalho” (p.14). Mas isso não impediu a leitura crítica do mundo por parte dos professores. Silva defende que alunos e professores necessitam ler, uma vez que a leitura é um componente básico da educação (p.16). Os estudantes precisam aprender a ser mais críticos com suas leituras; o livro não pode ser encarado como um “verdade” absoluta - ele precisa ser constantemente questionado e avaliado. Principalmente o livro didático que pode engessar todo o processo de ensino, comprometendo a aprendizagem, tolhendo a criatividade dos alunos. É ainda preciso que se tenha cuidado com o paternalismo presente nos programas de distribuição gratuita de livros. O autor aponta que tais programas são pensados em gabinetes onde não são levadas em conta as particularidades regionais, o que por sua vez acaba se tornando um paliativo que não resolve as questões que a leitura demanda. Nas palavras de Silva, não se forma um leitor

com uma sacola de livros: a leitura vai muito além disso. Ela precisa ser entendida como uma prática social, pois ela permite a participação na vida e sociedade.

Uma leitura, para ser desenvolvida em uma sociedade, não pode conviver com a censura. O autor constata que o desenvolvimento da leitura sofre com a censura, inclusive questiona a quem interessa ou de onde vem a censura presente em nossa sociedade. Sabemos, assim como afirma Silva, que a censura é um elemento de um Estado opressor que não aceita ser contestado. O irônico é que o livro foi escrito em período em que estávamos saindo de um momento triste de nossa história, tentando instaurar a democracia e hoje passamos por um momento conturbado onde vemos o retorno e o crescimento de um pensamento que era combatido naquele período. Parece que não aprendemos nada com a nossa história. O pensamento de Virgínia Woolf sobre como ler um livro apresentado por Silva nos parece ser o mais adequado sobre a construção da figura do leitor. O contraponto feito pelo autor sobre o pensamento de Virgínia Woolf é o de que infelizmente para se adequar às recomendações impostas pelo governo os livros didáticos deixaram de expressar a realidade. Por vivermos um período onde nossos direitos individuais foram suprimidos, criamos uma geração de professores não questionadores e Silva apresenta uma experiência vivida por ele neste sentido quando, participando de um seminário, levanta um questionamento e obteve em primeiro momento o silêncio como resposta.

Encontros com professores levantaram uma série de questionamentos sobre o processo de construção da leitura que levaram à constatação da existência de diversos estereótipos sobre a mesma. As constatações de Silva levam a um pensamento lombrosiano onde o leitor já nasceria pronto, deixando de lado a questão de que a leitura é uma prática social. Seguindo essa linha de pensamento, então os problemas de leitura estariam nos métodos de alfabetização. Porém, o problema não está no método em si, mas sim no uso que o professor faz dele. Outro problema apontado pelo autor é o de que os professores não levam em conta que processo de formação do leitor está vinculado às características físicas e sociais do contexto familiar, colocando todos no mesmo patamar de oportunidades e fazendo voltar novamente a questão de que o gosto pela leitura já nasce com as crianças. Neste sentido, Silva questiona que se seguirmos esta linha de pensamento então pobre não lê, haja visto

que o gosto pela leitura estaria presente nas famílias economicamente favorecidas.

Para Silva, o leitor pode ser formado a qualquer momento e o texto não deve ser um fator limitador, mas sim uma abertura para o mundo. Uma janela sempre aberta, nas suas palavras. Para isso acontecer, Silva coloca que a televisão não pode ser descartada, pois assisti-la implica em realizar um certo tipo de leitura. Uma leitura crítica onde os estudantes percebam o conteúdo muitas vezes alienante dos programas televisivos. Essa forma alienante de leitura leva o autor a discutir a questão das fichas de leitura onde faz uma crítica a forma como elas são apresentadas deixando bem claro que as técnicas de fichamento não são ruins (p. 49), o problema está na padronização que é feito pelos livros didáticos que já trazem prontas fichas de leituras, deixando de lado a construção das mesmas pelo leitor. Nesse sentido, o leitor é levado a realizar uma leitura dinâmica, otimizando assim o seu tempo de leitura a fim de ler uma maior quantidade de textos lidos. Contudo, esse dinamismo na leitura precisa ser contextualizado para ter um sentido, uma vez que alguns textos são mais complexos que outros – isto no sentido de que se possa interpretar e compreender o texto (compreensão é projeto; interpretação é processo). O desgosto pela leitura tem que fazer os professores mudarem de posição, acordando desse longo sono e parar de reproduzir a alienação. O leitor não nasce feito, não é o método de alfabetização que faz o leitor, mas o uso que o professor faz do método.

Ezequiel Theodoro da Silva nos apresenta uma visão dos problemas enfrentados na construção da figura do leitor. Ao longo do livro vemos questões que nos dias atuais ainda desafiam os professores. Após três décadas do fim do triste período ditatorial pelo qual passamos, continuamos utilizando o livro didático com fichas de leitura prontas, continuamos achando que “ser” leitor é uma questão de berço, continuamos censurando a forma como os nossos estudantes devem ler em vez de permitirmos que façam as suas leituras e interpretações próprias. O autor defende medidas que rompam com a forma com que se trabalha o texto em sala de aula. Que a formação dos leitores deve ser feita para formar um cidadão crítico que percebe, através dos textos, os problemas da sociedade que o cerca.

Elementos da Pedagogia da Leitura é um livro que nos faz refletir sobre a formação do leitor. Mostra também que, infelizmente,

continuamos repetindo os mesmos erros do período em que foi escrito e, o que é pior ainda, em alguns casos retomamos antigas fórmulas mágicas que comprovadamente não deram certo e que só forçam a dar não um, mas vários passos para trás.

**RESUMOS DE DISSERTAÇÕES –
PROGRAMA DE MESTRADO ACADÊMICO EM
DESENVOLVIMENTO E SOCIEDADE**

ANÁLISE DA FORMAÇÃO CIDADÃ EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE FRAIBURGO, SC.

Rodrigo Regert

Orientador: Prof. Dr. Joel Haroldo Baade

Defesa em: 26 maio 2017

Resumo: Sabe-se da importância que a educação tem para o desenvolvimento de uma nação, não menos distante para o desenvolvimento de uma região em específico. Com isso, tendo em vista a educação levada a cabo na história brasileira desde a Era Vargas até o governo de Dilma Rousseff e o que se pensa hoje como uma educação para o futuro levando em conta o surgimento dos direitos humanos nos termos de Morin, a presente dissertação teve como objetivo analisar as características da educação desenvolvida na Escola de Educação Básica São José no município de Fraiburgo, SC, que possui diferencial de qualidade. No aspecto metodológico, a dissertação constituiu-se de pesquisa de natureza básica e utilizou-se do método exploratório e descritivo. Quanto ao procedimento técnico, deu-se de forma bibliográfica e através de levantamento. Conclui-se que as principais características da Escola que auxiliam na ação ativa da cidadania são: o entendimento do conhecimento como uma construção contínua; a definição dos papéis de aluno/a e professor; a ligação da Escola com o dia a dia dos alunos/as; a possibilidade de expor as ideias; a valorização das competências; o incentivo à cidadania; a importância do planejamento pessoal atrelado ao futuro; a abordagem interdisciplinar; a felicidade e o bem-estar e, por último, a criticidade.

Palavras-chave: Desenvolvimento. Educação. Cidadania. Ensino Médio. Fraiburgo.

PERFIL IDENTITÁRIO DA POPULAÇÃO DE CAÇADOR, SC, A PARTIR DE ANÁLISE SOCIOLINGÜÍSTICA INTERACIONAL

Sandra Mara Bragagnolo

Orientador: Prof. Dr. Joel Haroldo Baade

Defesa em: 26 maio 2017

Resumo: A identidade é caracterizada pela forma de agir, de pensar e sentir de um indivíduo, permitindo que ele se diferencie dos demais e que seja reconhecido na sociedade em que se insere. A dissertação, intitulada “Traços de um perfil identitário da população de Caçador,SC” teve por objetivo observar, identificar e descrever características presentes no discurso de quinze representantes da população do município de Caçador-SC, como traços de um perfil identitário. A primeira etapa da pesquisa, que esteve composta pelos dois primeiros capítulos, foi desenvolvida a partir de metodologia exploratória, utilizando-se de material bibliográfico para formar a base conceitual sobre sociolinguística, história social da linguagem, cultura e identidade, bem como para conhecer a história da formação da população caçadoreense. O terceiro capítulo é onde se apresenta a análise de dados coletados junto aos sujeitos, utilizando-se de pesquisa qualitativa empírica, de cunho interpretativo. O levantamento de dados para análise foi feito a partir de duas fontes, assim definidas: referências bibliográficas e entrevistas não diretas gravadas para subsidiar a descrição de traços de um perfil identitário da população de Caçador-SC. A análise se deu a partir dos seguintes traços identificados no discurso dos sujeitos: família e religiosidade, relações de trabalho, formação educacional, dificuldades e aspirações e relações entre o passado e o presente. É preciso deixar claro que as percepções e interpretações feitas tiveram a intenção de delinear traços de um perfil identitário, mas não extenuam o tema, tampouco são definitivas. Os resultados mostram que a família é um dos traços mais marcantes na estrutura da identidade dos sujeitos da pesquisa. A mulher tem papel fundamental na constituição das famílias pesquisadas. Constatou-se, ainda, a alteração de papéis para manter a família na falta de um de seus integrantes. Também se percebe a crise de identidade da mulher, que sente a necessidade e quer tornar-se uma profissional de destaque, mas

que associa a essa missão o papel de responsável pelo zelo doméstico e pela criação e educação de filhos. Todas as pessoas que participaram da pesquisa preocupam-se com o trabalho, estando incluído em suas aspirações de desenvolvimento e o associam à autorrealização e satisfação. De modo geral, a formação educacional sempre esteve entre as preocupações e aspirações das pessoas pesquisadas como forma de garantir estabilidade. No que se refere às dificuldades, as famílias caçadorenses se revelaram resilientes e se unem frente às dificuldades. Ao se analisarem as aspirações, percebeu-se o sentimento de progresso e de identidade em constante formação, com foco em formação profissional e carreira. A leitura de mundo a partir da relação entre passado e futuro apareceu nos depoimentos de quase todos os indivíduos que participaram da pesquisa. Este trabalho contribui para o fortalecimento da cultura local e regional, bem como aponta para novas possibilidades de pesquisa que levem ao reconhecimento de características da população de Caçador.

Palavras-chave: Identidade. História cultural. Sociolinguística. Caçador.

IMPLANTAÇÃO DO TURISMO SUSTENTÁVEL ATRAVÉS DO BOSQUE MODELO CAÇADOR

Aline Mateus

Orientador: Prof. Dr. Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha

Defesa em: 01º jun. 2017

Resumo: Em Caçador e região, o turismo sustentável é pouco explorado e pode ser uma alternativa para o desenvolvimento social da população que reside nessa grande área. O objetivo desta pesquisa foi analisar a importância do turismo sustentável através do Bosque Modelo Caçador como forma de subsidiar o desenvolvimento socioeconômico e sociocultural à cidade de Caçador e região. A área agroflorestal escolhida para o estudo do turismo sustentável está localizada na Estação Experimental da EMBRAPA em Caçador, que corresponde à trilha que sai do Galpão e vai até o Pinheirão, com 830 metros de extensão, denominada de “Roção” e tem uma área de 12 hectares. Nessa área, avaliaram-se o limite máximo de carga física, a capacidade de carga real e a capacidade de carga efetiva. Para mostrar a importância social, econômica, cultural e ambiental da área escolhida para a pesquisa, utilizou-se uma amostra de 16 voluntários com experiência e conhecimento sobre turismo sustentável e Bosque Modelo Caçador, que responderam a um questionário semiestruturado, contendo nove questões que versavam sobre as experiências, projeções futuras e possibilidades de desenvolvimento de ações e planejamentos do Bosque Modelo Caçador para o turismo sustentável. As análises dos dados quantitativos realizaram-se por meio da estatística descritiva simples (frequência absoluta e relativa), e os dados qualitativos, através da análise interpretativa e exploratória. Os resultados mostraram que a capacidade de carga física da área escolhida para os eventos públicos e privados é de 415 pessoas. A capacidade de carga real no local é de 57 visitantes por dia e a quantidade máxima de pessoas que o local escolhido, atualmente, pode oferecer para receber os turistas por dia é de 14 pessoas. Entre os voluntários que responderam ao questionário, 50% eram do sexo masculino e 50% do feminino, com formações principalmente em Engenharia Florestal e Engenharia Agrônoma. A maioria que respondeu ao questionário (60,50%) era formada por Mestres e Doutores. Dos entrevistados, 100% relataram que o

turismo sustentável, através do Bosque Modelo Caçador, poderá gerar impactos socioeconômica e ambientalmente positivos, melhorando a qualidade de vida das pessoas de Caçador e região. Segundo 62,50% dos entrevistados, haverá valorização cultural positiva com o turismo sustentável, 68,35%. A maioria dos entrevistados (68,75%) respondeu que o Bosque Modelo Caçador deveria ser formalizado em uma associação. Em conclusão, o turismo sustentável, através do Bosque Modelo Caçador, trará impactos sociais positivos, proporcionando importante fator para a melhoria da qualidade de vida à população local e à região.

Palavras-chave: Turismo. Sustentabilidade. Desenvolvimento Socioeconômico. Cooperativismo. Bosque Modelo.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE CAÇADOR

Thaís Ivete Kusinski Gatti

Orientador: Prof. Dr. Joel Haroldo Baade

Defesa em: 10 ago. 2017

Resumo: A presente dissertação teve como questão central analisar as interfaces e elos que relacionam a problemática dos indicadores de desenvolvimento regional, especificamente o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), com a problemática da educação empreendida na cidade de Caçador, Santa Catarina. O Desenvolvimento Regional pode ser considerado um valor a ser fomentado na educação fundamental, o que se evidencia, de modo mais ou menos explícito, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na proposta curricular de SC, no Plano Nacional (20 Metas), na lei municipal da educação (Caçador-SC) e nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas EMEBHG de Sousa, EMEB Esperança, EMEBI Venâncio e EMEBHI Berger. A pesquisa mostrou, simultaneamente, características básicas e aplicadas com abordagem qualitativa e finalidade descritiva e exploratória. Epistemologicamente, apoia-se em autores como: Dowbor, Dalabrida, Fazenda, Heemann, Canivez, Lenoir e Morin e em dados da Unesco. Tais referenciais subsidiaram a análise e a definição de conceitos como Desenvolvimento Regional, índice de Desenvolvimento Humano, cidadania e educação. Também, foi documental e bibliográfica em relação à análise das temáticas na LDB, PCSC, PNE e IDH. A pergunta norteadora baseou-se na prática dos gestores e professores em sala de aula para a formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento da sua região. Para tal, aplicou-se um questionário semiestruturado aos docentes e gestores do ensino fundamental anos iniciais das escolas supramencionadas. Os resultados analisados à luz do referencial teórico mostraram que a educação tem proposta cidadã e fomento ao desenvolvimento regional nas dimensões social, ambiental e cultural. Já as ações escolares demonstraram preocupação com a preparação dos alunos em termos de conteúdo, sendo que a reflexão em torno do desenvolvimento regional à luz do IDH ficou pouco evidente.

Palavras-chave: Desenvolvimento regional. Desenvolvimento humano. Educação. Legislação. Caçador.

