

Unoesc & Ciência

ACHS ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

v. 5 n. 2 jul./dez. 2014

Outubro 2014



Editora Unoesc

ISSN *on-line* 2178-3438

Unoesc & Ciência – ACHS	Joaçaba	v. 5	n. 2	p. 139-242	jul./dez. 2014
-------------------------	---------	------	------	------------	----------------

Editora Unoesc
Coordenação
Débora Diersmann Silva Pereira

Copidesques: Bianca Regina Paganini, Gilvana Toniélo, Giovana Patricia Bizinela
Revisão eletrônica e metodológica: Maria Lúcia Gelain
Projeto gráfico: Simone Dal Moro

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

U58 Unoesc & Ciência – ACHS / Universidade do Oeste de Santa Catarina.
– Vol. 1, n. 1 (jan./jun. 2010). – Joaçaba : Ed. Unoesc, 2010-

Semestral, 2010-

ISSN *on-line* 2178-3438

Modo de acesso: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/achs>>

1. Pesquisa – Periódicos 2. Monografias – Periódicos. I. Universidade do Oeste de Santa Catarina.

CDD 370.5

Universidade do Oeste de Santa Catarina

Reitor da Unoesc

Aristides Cimadon

Vice-reitor Acadêmico

Nelson Santos Machado

Vice-reitores de *Campi*

Vitor Carlos D' Agostini – *Campus* de São Miguel do Oeste

Antonio Carlos de Souza – *Campus* de Videira

Genesio Téo – *Campus* de Xanxerê

Diretor da Unidade de Chapecó

Ricardo Antonio De Marco

Diretor Executivo

Alciomar Antônio Marin

Comissão Editorial

Alexis Trott
Andreia Antoniuk Presta
Claudia Elisa Grasel
Ricardo Xavier da Rocha
Deonilde Balduino
Fabio Augusto Lise
Allan Seeber
Cesar Milton Barato
Jane Mary L. Neves Gelinski
Tiago Goulart Petrolli
Otília Donato Barbosa
Cesar Marció
Claudio Luiz Orço
Dagmar Bittencourt Mena Barreto

Idovino Baldissera
Maria Teresa Ceron Trevisol
Ortenila Sopelsa
Paulino Eidt
Roque Strieder
Augusto Fischer
Flavia Castelo de Souza Cordovil
Eliane Salete Filippim
Evaldo Schaffrath
Ieda Margarete Oro
Marcelo Zenaro
Neli Aparecida Gai
Simone Sehnen

Editor

Dagmar Bittencourt Mena Barreto

Coeditor

Claudio Luiz Orço

Conselho Editorial do Periódico

Alexis Trott
Eugênio Simão
Fabiola Iagher
Ricardo Xavier da Rocha
Marilda Pasqual Schneider
Sirlei Favero Cetolin
Claudio Luiz Orço

Sumário

Editorial	143
A EDUCAÇÃO E O EMERGIR DO HUMANO NO MUNICÍPIO DE PINHEIRO PRETO	145
Gabriela Frizzo Patrício, Clenio Lago	
A HISTORICIDADE DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: TRILHANDO (ENTRE)CAMINHOS	155
Rossaly Beatriz Chioquetta Lorenset	
A INFLUÊNCIA DA ORALIDADE NOS ERROS ORTOGRÁFICOS DOS ALUNOS DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA SÃO CRISTÓVÃO	163
Regina Oneda Mello, Marina da Silva Hachmann, Jussara Biazotto, Claudiane Nunes da Silva, Daniele Raizer, Lucilene Pacheco dos Santos, Sidnei Antunes, Wanessa Franco Sobral	
A INFORMÁTICA COMO RECURSO DIDÁTICO NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM1	171
Claudio Luiz Orço, Fábio da Silveira, Rosicler Felippi Puerari	
A LUDICIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS SÉRIES FINAIS	181
Regina Oneda Mello, Marina da Silva Hachmann, Viviane Cristina Sitniewski, Débora Fernanda S. Amalcabúrio, Mônica Lopes Duarte, Vânia Seganfredo, Inês Maria V. de Souza	
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PERCORRENDO O CAMINHO ATÉ O PACTO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA	191
Juliana Basso Ansiliero, Zuleide Ramos Ferreira da Rosa	
BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR: CARACTERIZAÇÃO E PREVENÇÃO DO FENÔMENO	203
Clayton Luiz Zanella, Maria Teresa Ceron Trevisol	
DA UNIVERSIDADE CLÁSSICA À UNIVERSIDADE BRASILEIRA: APROXIMAÇÕES E DESDOBRAMENTOS	211
Luiz Carlos Luckmann, Eliezer Emanuel Bernart	
LIMITES E PERSPECTIVAS NO ENSINO MÉDIO: PROCESSO DE FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL NA REGIÃO DA AMAI	221
Glaucia Pasini, Claudio Luiz Orço, Alessandro Batistella	
OS EXCLUÍDOS DA HISTÓRIA LOCAL: NOTAS INTRODUTÓRIAS ACERCA DA EXPROPRIAÇÃO DOS INDÍGENAS E DOS CABOCLOS E A FORMAÇÃO DOS LATIFÚNDIOS NO NORTE DO RIO GRANDE DO SUL	229
Alessandro Batistella	
TEORIA E PRÁTICA: REFLEXÕES SOBRE O PENSAR E O FAZER EDUCAÇÃO	243
Edinaldo Enoque Silva Junior	

Editorial

Estamos no quinto ano de atividades da Revista Unoesc & Ciência, publicação eletrônica da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), que atende às demandas das áreas das Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas e Sociais e Ciências Sociais Aplicadas.

Além da missão de intensificar e divulgar a produção didático-científica de professores e estudantes dos cursos de graduação e pós-graduação, a Revista Unoesc & Ciência cumpre o importante papel de tornar acessível à comunidade regional o que se produz de conhecimento em nossa Universidade.

Produzir conhecimento e torná-lo acessível é tarefa que envolve diferentes pessoas, com diferentes formações acadêmicas e de diferentes matrizes teóricas. Essa pluridiversidade é construída dia após dia e tem, na Revista Unoesc & Ciência, um espaço privilegiado para publicação dos “primeiros” trabalhos acadêmicos, pesquisas de iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso ou de notório valor acadêmico.

Dos diferentes indicadores que possibilitam avaliar a qualidade de uma revista científica, o que mais destacamos na Revista Unoesc & Ciência é o número de artigos enviados para o processo de seleção. Tal número tem crescido vertiginosamente, fator que demonstra a credibilidade do periódico e a possibilidade de publicarmos artigos de qualidade a cada nova edição.

Boa leitura a todos!

Dagmar Bittencourt Mena Barreto
Editor

A EDUCAÇÃO E O EMERGIR DO HUMANO NO MUNICÍPIO DE PINHEIRO PRETO¹

Gabriela Frizzo Patrício*

Clenio Lago**

Resumo

Ao articular o ser com o espaço vivido, ocorre a constituição de territórios nos quais o homem se encontra ao realizar também a experiência social. Este artigo, ao analisar a colonização italiana do Município de Pinheiro Preto e os seus traços culturais, pretendeu explicitar como o ser humano experimenta a finitude, ao mesmo tempo em que busca respostas aos desafios da condição humana. Assim, por meio do encontro dos traços dessa cultura com a abordagem educacional, pretendeu-se evidenciar como ambas são estruturadas na perspectiva do jogo de vontades de poder em que o sujeito atua e se efetiva como humano. Nessa intrínseca relação, evidencia-se que o global precisa do local e vice-versa. O objeto da análise é constituído pelo resultado dessa dinâmica de atuação, articulada ao contexto cultural e econômico vigente em que o ser humano, na sua condição humana, dialoga consigo mesmo em meio ao jogo do devir.

Palavras-chave: Ser humano. Educação. Território. Colonização italiana. Pinheiro Preto.

1 INTRODUÇÃO

Localizado geográfica, histórica, cultural e economicamente no Meio-Oeste de Santa Catarina, o Município de Pinheiro Preto destaca-se por apresentar traços arraigados da cultura italiana, que vão desde o cultivo de uvas à produção de vinhos. Nesse meio, são realizadas festas, com almoços e jantares que tradicionalmente lembram a cultura da imigração italiana. Tais festas possuem como cardápio sopa de *agnoline*, macarronadas, polenta, galinha em molho, etc. e estão sempre regadas com celebrações religiosas antes das festas e com danças típicas durante ou após os almoços e jantares.

Na escola, local de produção do conhecimento científico, há vários registros das mais diversas formas dessa cultura. Tais registros vão desde fotos, filmagens, textos, poesias, poemas, até a participação em eventos municipais, como desfiles e gincanas culturais que, de alguma forma, sempre trazem a lembrança do vinho, bebida indispensável para os descendentes de imigrantes italianos.

Socioeconomicamente, a comunidade pinheiro pretense, desde os primórdios de sua colonização, sempre conservou a experiência da produção de uvas e da fabricação de vinhos. O que no início era destinado, de forma tradicional, ao consumo familiar, aos poucos foi se moldando para a área industrial. Hoje, “[...] com 3.000 habitantes, o município é responsável por 50% do vinho produzido em Santa Catarina. Integra o roteiro Vale da Uva e do Vinho, junto com as cidades de Tangará e Videira.” (PINHEIRO PRETO, 2014).²

Atualmente, o município é conhecido como a Capital Catarinense do Vinho, por meio da Lei Estadual, n. 12.145, de 05 de abril de 2002.

Considerando esse cenário, o presente artigo busca na educação do Município de Pinheiro Preto, SC, ao que se refere o processo colonizatório fortemente marcado pela cultura italiana, elementos que constituem o originário do

* Especialista em Ensino de Geografia e História pela Universidade do Oeste de Santa Catarina de Fraiburgo; Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina de Joaçaba; Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense de Videira; gabriela@ifc-videira.edu.br

** Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria; Professor do Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina de Joaçaba; Professor de Filosofia e Filosofia da Educação na Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste; clenio.lago@unoesc.edu.br

povo pinheiro pretense, compreender o projeto humano local em seu acontecer originário. O território analisado por este artigo constitui-se, portanto, como o “território do vinho”, marcado pela forte influência dos seres humanos diante dos aspectos culturais, econômicos e sociais que marcaram o processo de colonização de Pinheiro Preto, como a forte presença do catolicismo e da colonização italiana.

Portanto, busca-se compreender de que forma as culturas e crenças de “origem” da população pinheiro pretense projetaram o devir humano. Fazer a releitura das experiências originárias desse território possibilitaria a compreensão da condição humana, bem como a compreensão de alguns elementos sustentadores dos propósitos educacionais estruturadores do próprio devir originário do município. É por meio da análise existencial da comunidade de Pinheiro Preto e do humano emergido nessa temporalidade que poder-se-á indicar um projeto educacional como forma de assegurar e promover o ser como temporalidade, na garantia do entreaberto da transcendência. Nesse sentido, compreender a constituição do município possibilitaria referenciais, por meio dos quais as ações educacionais poderiam desbordar novas formas de pensar do poder público para com o povo pinheiro pretense.

Entre os questionamentos que permeiam a produção desse trabalho, tem-se os benefícios que as formas do pensar a educação do Município de Pinheiro Preto, diante da temática cultural do vinho e da colonização italiana, agregam para o mundo do trabalho e para a comunidade local, assegurando o ser como possibilidade. Será nesse ponto que o ser humano arraigado por essa identidade cultural encontra a sua finitude?

2 DO ORIGINÁRIO

Diferentemente da lógica formal tradicional que admite uma causa e se estrutura como relação causal (causa e efeito – A que gera B que gera C que gera D, e assim por diante), podendo fazer o caminho inverso, o originário foge a uma interpretação da metafísica tradicional, por que ele “[...] não se identifica nem com *começo* nem com *causa* enquanto *essência*. Outra perspectiva é a da compreensão do *tempo*. É um *tempo poético-ontológico* que consiste em estar sempre principiando e constituindo realidade.” (AZEVEDO; CASTRO, 2010, p. 226).³

Partir do conceito de originário exposto por Heidegger e da constatação heideggeriana da necessidade de ouvir o ser como forma de superar o esquecimento do ser gerado por uma cultura que se fechou à técnica para um *telos*, “[...] na determinação metafísica do ser como simplesmente dado [...]” (SCHUBACK, 2008, p. 25), implica profundamente compreender o ser enquanto experimentador da sua historicidade, do seu encontro consigo mesmo, pela experiência de atuar como um ser social e cultural, enquanto temporalidade, além de compreender o ser como temporalidade, como ser-no-mundo. Diz Stein (2008, p. 83):

Quando Heidegger introduz a temporalidade (*Temporalität*) como um princípio ativo de distinção e ordenação que articula o mundo numa estrutura determinada de manifestação do ser, ele pretende encontrar, ao mesmo tempo, um princípio de racionalidade que permita compreender e justificar a racionalidade das “ontologias regionais” e as razões que permitam justificar e compreender a estrutura historial em que os compromissos possíveis de uma época se articulam com uma determinada racionalidade.

Assim, a postura heideggeriana comporta uma racionalidade que se determina a partir da necessidade contingente e o pensar a coexistência de racionalidades, em meio à contingência, assegura o ser enquanto acontecer, o que exige cuidado, pois “[...] define o homem com ser-no-mundo em sua estrutura prática.” (STEIN, 2008, p. 95). Nesse sentido, o homem não é mais exterior a si mesmo como observador, senão que desde já está referido, na observação. Assim, é no círculo hermenêutico que se articula essa racionalidade e o ser acontece enquanto ser, para além da estrutura da filosofia da consciência que, de forma sintética, existe alguém que conhece a alguém ou algo que é conhecido.

Compreender o ser humano é uma das tarefas que a ciência, mas não somente a ciência busca efetivar, como também a filosofia, a teologia, a sociologia, embora às vezes não a considerem a experiência de finitude em sua radicalidade. É um anseio do homem contemporâneo. O ser humano é temporalidade, obra fazendo-se. E, dentro dessa perspectiva, ao ser obra se fazendo, o homem depara-se com as diversas inquietudes do lapidar dessa obra em que configura e se configura com o mundo. Conforme Schuback (2008, p. 31-32):

A experiência filosófica com que *Ser e tempo* nos presenteia está na descoberta de que a vida fática do homem, a existência, é um entreaberto vivo, um desprendimento incessante do já determinado, a possibilidade livre de entregar-se ao nada aberto de um durante, onde se descobre que assim como o raio só existe em raiando, o homem só existe fazendo-se presença. Com o mistério da presença, surge o campo do vazio, esse em que o mundo pode fazer-se mundo.

Assim, ao compreender-se o humano como obra acontecendo, objetiva-se evidenciar as formas do pensar a educação do Município de Pinheiro Preto diante da temática cultural do vinho e da colonização italiana e seus desafios como um dos elementos desse humano fazendo-se. “É na experiência que fazemos com a obra, mas também que fazemos entre nós que pode se efetivar a formação como autoformação, na sua mais alta acepção.” (LAGO, 2011, p. 109).

3 O EMERGIR DO HUMANO EM PINHEIRO PRETO

As necessidades da compreensão do ser, da explicitação da condição humana perante o processo colonizatório, na modernidade, resultam da falta de sensibilidade para o humano; segundo Heidegger (2011), resulta no esquecimento do ser. Tal esquecimento desencadeou uma profunda lacuna de interrogações sobre o vazio em meio ao empobrecimento do humano, à medida que o homem se outorgou à condição de sujeito absoluto do processo.

Considerando que a cultura ocidental questiona as suas experiências, as quais acabam por se tornar pressupostos para o conhecimento científico, é a partir do diálogo profundo consigo mesmo e com os outros, estruturado por perguntas e respostas (GADAMER, 2005), que o ser humano constitui a sua essência histórica e se compreende como histórico: como temporalidade. Assim, em um movimento dialético aberto – dialógico –, a transformação do ser ocorre na compreensão, à medida que, respondendo aos vazios da condição humana, o homem efetiva-se como humano, descobre-se como humano em meio às experiências limites.

É no contexto da formação territorial de Pinheiro Preto, constituído a partir dos traços da colonização italiana, da religião católica e da cultura do vinho, que se constitui a identidade pinheiro pretense. Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que o processo de colonização do município remonta ao cenário da busca do ser humano consigo, por meio das inquietudes que o levaram a compreender o seu ser, em um momento de profundo questionamento, como é o caso dos emergidos em meio à globalização.

Ao considerar que foi no final do século XIX e início do século XX, com o início da construção da estrada de Ferro São Paulo/Rio Grande do Sul, que as terras onde hoje se situa o território de Pinheiro Preto começaram a ser “desbravadas” pelos imigrantes italianos, radicados no Rio Grande do Sul, trazendo consigo a língua, as tradições e os costumes arraigados, um modo de ser específico, percebe-se que um aspecto cultural de grande relevância foi, sem dúvida, a religião católica. É com esta e por meio desta como referencial que os imigrantes italianos buscavam a compreensão das experiências pelas quais passavam naquele momento, dialogando consigo mesmos, a fim de entender o vazio, as lacunas indefinidas diante da realidade vivida, dos desafios cotidianos do acontecer humano. Além disso, a religião católica fomentou o originário das comunidades, pois, por meio dela, acontecia a integração social entre os imigrantes, apresentando o sentimento de coletividade, como acontecer solidário em meio à solidão do deixado para trás e do profundo encontro consigo na labuta diária, constituindo-se como importante elemento constitutivo da identidade do povo pinheiro pretense, à medida que foram “jogados” no território pinheiro pretense. Juntamente com a religiosidade, outra marca forte da colonização foi o trabalho árduo, pois, por meio dele, foram surgindo os parreirais, por volta de 1920.

Por ser parte da cultura do italiano, considerada bebida sagrada, o vinho sempre foi produzido no município, nas unidades familiares que, inicialmente, produziam-no para suprir as suas necessidades de consumo. Entretanto, por volta das décadas de 1940 e 1950, em culto aos santos padroeiros das comunidades e vilas, bem como nas festas de casamento religioso, o vinho tornou-se uma bebida indispensável. Nos filós realizados à noite, o vinho também sempre estava presente, eram os momentos de descontração dos colonos, nos quais histórias eram contadas, a fim de manter a tradição oral das famílias e dos grupos de imigração. Eram também esses os momentos de descobrimento do ser diante do sofrimento vivido, da experiência do nada e do anseio de vencer os desafios do ser humano, para eles constituídos

por dois momentos distintos, mas intimamente interligados: as festas religiosas e os filós, marcados pelo vinho. Ou seja, duas formas celebrativas, uma mais apolínea e outra mais dionísíaca.

De modo especial, o vinho passou a ser um dos agentes econômicos do município, pela organização física do espaço vivencial desses chamados colonizadores, bem como pela organização política do município. Ou seja, foi estabelecido ao longo do tempo histórico, um território caracterizado por simetrias e assimetrias de poder, com suas diversidades. Na verdade, toda essa história constituída a partir da colonização italiana, por meio de seus hábitos trazidos da Itália e adaptados à realidade do Brasil, deixou arraigados traços em todas as esferas da sociedade de Pinheiro Preto.

Essa estrutura identitária, que antes se centrou em torno do catolicismo, do consumo do vinho de forma comedida, hoje é fortemente identificada como “território do vinho”. Isso se deve à toda assimetria de poder que a cadeia produtiva da bebida articula junto aos atores sociais do município: agricultores, descendentes de italianos, enólogos, empresários, etc. Assim, esse território, ao interagir com a escola, passa a ampliar os seus horizontes de atuação, reconfigurando valores do próprio ser pinheiro pretense. Por isso, questiona-se: Como se efetiva o processo educacional diante da condição humana do ser contemporâneo perante o território constituído pelos elementos da cultura italiana desse lugar?

Diante disso, é preciso refletir no pensar a educação sob a perspectiva da educabilidade, a possibilidade da aprendizagem, da autoformação, do humano como projeto, uma vez que o conhecimento é algo singular que fará parte do todo dentro do processo educacional. O dialogar consigo mesmo, no encontro com o outro, é uma forma do perceber-se como humano. É percebendo-se como ser-no-mundo, como mundo marcado por relações de poder sob um determinado território, que a educação se efetiva. No entanto, ao que parece, o processo educacional que é vivenciado é marcado por uma profunda angústia decorrente da crise dos princípios e dos valores sociais estruturantes. Novamente, o homem depara-se com o nada, com o ser como temporalidade, o que evoca a pergunta sobre o que é o humano e qual a sua condição. É a crise na educação, como também é a crise da família, a crise da religião, a crise de uma sociedade inteira que provoca essa escuta. Assim, a educação de um povo depende do contexto originário que é posto em jogo à medida que se acirra a luta do indivíduo contra o outro, na era do capitalismo neoliberal.

No caso do território construído em Pinheiro Preto, percebe-se que, por meio da dinâmica do ser, fazendo-se enquanto obra, os elementos que constituíram a identidade do lugar, estabeleceram as relações afetivas que transbordam sobre as atividades escolares, por intermédio de desfiles festivos, feiras, atividades cotidianas de sala de aula que lembram a história do município, etc. Tais atividades são estruturadas diante do cenário econômico mundial, uma vez que o capitalismo faz parte da vida do ser humano de forma tão plena que não é possível desassociá-lo do contexto. Mais uma vez, então, a (re)orientação do processo educacional faz-se necessária em meio aos desafios contemporâneos que também as sociedades locais passam a enfrentar. E para (re)orientar os processos educativos, interessante se faz compreender o sentido da temporalidade, o sentido da condição humana e dos processos educativos. Nesse sentido, a proposta da hermenêutica filosófica de Gadamer, “[...] uma das consequências mais diretas de ST e da obra de Heidegger” (STEIN, 2008, p. 17), revela-se uma promissora proposta educacional capaz de assegurar o ser para o ser, possível na e pela experiência. Esta, a experiência, segundo Gadamer (2005, p. 465),

[...] faz parte da essência histórica do homem. Embora o objetivo limitado de uma solicitude pela educação seja o de poupar alguém de fazer certas experiências, como fazem às vezes os pais com seus filhos, a experiência, em seu conjunto, não é algo que possa ser poupado a alguém. Nesse sentido, a experiência pressupõe que necessariamente se frustrem muitas expectativas, pois somente é adquirida através disso. O fato de a experiência ser eminentemente dolorosa e desagradável não corresponde a uma visão pessimista, mas provém, como se pode ver, da essência da própria experiência [...] Assim, o ser histórico contém, como um momento essencial, uma negação fundamental que aparece na relação essencial entre experiência e discernimento.

Nesse sentido, o ser humano, ao experimentar o novo, percebe na essência da experiência as transformações, as quais originam e fazem emergir novos saberes, pois a compreensão altera-se pela negação da experiência anterior, transformando-se em outro. Isso porque, como acontecer originário,

[...] a experiência se instaura como um acontecer que não tem dono e que a importância particular dessa ou daquela observação como tal não é decisiva para sua instauração, mas que tudo acaba se

ordenando de um modo que não pode ser compreendido. A imagem mantém essa peculiar abertura onde se adquire a experiência [...] esta continua válida até que apareça outra experiência nova. (GADAMER, 2005, p. 461).

Gadamer (2005) nos mostra que, como a experiência é um acontecer que não tem dono, visto a importância particular desta ou daquela observação não ser decisiva, embora uma educação possa ser projetada em uma determinada direção, o significativo é não ser possível o controle absoluto sobre tais processos, conferindo espaço ao ser enquanto acontecer. Mas isso não significa que qualquer tipo de educação serve. O propósito educacional constituinte da hermenêutica filosófica é o diálogo em que a educação emerge como autoeducação, em um acontecer que não tem um dono. Ou seja, que esta ou aquela subjetividade possa controlar o processo, pois a subjetividade é a subjetividade do diálogo.

Transpondo tal contraponto para a educação em Pinheiro Preto, percebe-se que o ser humano como sujeito colonizador já experimentava o sofrimento em meio às dificuldades oriundas do processo de colonização. Assim, o povo pinheiro pretense experimentou, em seu momento originário, o nada como possibilidade, ao mesmo tempo que precisou lançar-se. E neste lançar-se como temporalidade, foi constituindo-se. No entanto, a partir do discernimento somado às suas experiências, foi conscientizando-lhe de que o seu labor poderia transformar a sua realidade, a sua história, em um fazer-se na medida em que fazia algo. Isso pode ser explicado por algumas experiências provindas da colonização italiana no Município de Pinheiro Preto, conforme afirma Frizzo (2008, p. 29).

[...] assim que se instalaram em suas moradias, preocuparam-se em erguer uma capela, liberando os próprios filhos dos afazeres em casa para contribuírem na construção da comunidade cristã católica. Para os italianos, não era preciso que os seus filhos frequentassem escolas, era necessário apenas trabalhar e cultivar com todo respeito, a religião católica.

Além da religiosidade, muito arraigada na constituição do ser pinheiro pretense nos primórdios da colonização do município, marcas fortes de experiências são as diretamente ligadas à fabricação do vinho:

Inicialmente, a produção de vinhos era bem artesanal: as uvas eram esmagadas com os pés em gamelas de madeira. No entanto, muitas famílias italianas já tinham moedeiras manuais de madeira, ou ferro, trazidas pelos seus descendentes do Rio Grande do Sul ou feitas por eles mesmos. Depois de extraído o suco da uva, este era armazenado em pipas, fermentado, trasvasado e pronto para beber. (FRIZZO, 2008, p. 36).

Dessa forma, indispensável no almoço e no jantar das famílias de descendentes de italianos do município, o vinho, aos poucos, passa a ser comercializado. Em princípio, era armazenado em pequenas pipas de madeira ou barris, no porão das casas, conhecidas pelos descendentes de italianos como “cantina”. Com a construção da estrada de ferro, na primeira metade do século XX, a bebida começa a ser vendida para municípios maiores e distantes, sendo transportado pelo trem.

Nesse momento, iniciam-se as pequenas vinícolas, constituindo-se, aos poucos, em empresas familiares, presentes até hoje no município e que são responsáveis por grande parte do movimento econômico deste. A primeira empresa importante do município, na venda de vinhos, foi uma cooperativa. Apesar de ter sido levada à falência por má-administração por volta da década de 1950, foi um instrumento importante de circulação de mercadorias do município em nível regional e interestadual na época, principalmente para a comercialização do vinho.

O vinho, produzido pelos colonos em suas propriedades era levado em barris até a cooperativa por meio de carroças e mulas. Da cooperativa, rolavam os barris até a estação [...] que então era transportado pelo trem até Porto União ou São Paulo. (FRIZZO, 2008, p. 38).

Percebe-se que, muitas vezes, esse aprendizado, independentemente da experiência com a qual ele se associa, realiza-se pelo sofrimento, e é nesse estágio que o discernimento do ser humano precisa realizar a compreensão da sua limitação, fazendo o que Gadamer (2008, p. 466) chama de “experiência da finitude humana.”

Na esteira dessa reflexão, percebe-se que as relações de poder implícitas no humano acabam, por vezes, provocando a experiência da perda da liberdade, do sentir-se “sem os pés no chão”, a experiência do nada. E sem essa firmeza, a verdade vai sendo questionada, uma vez que ela somente pode ser compreendida a partir do momento em

que há conhecimento do prazer e do desprazer das coisas. É nesse contexto que se explica a educação voltada para os modelos religiosos, leia-se modelo cristão, no qual a oração era inventada a fim de assegurar a paz aos desassossegados, dos que não conseguem a experiência da luz interior. Ou seja, à medida que as verdades tidas como absolutas iam sendo questionadas, o ser humano era obrigado a pensar que se encontrava em um estágio de martírio, de sofrimento, e que para encontrar a sublimação deveria, a grosso modo, “pagar pelos seus próprios questionamentos”, o que hoje ainda está presente, mas de maneira intimista, pois o comunitário se perdeu e encontrou-se o indivíduo, antes não muito valorizado.

Nesse sentido, o adiar as formas que buscam o esclarecimento e as suas formas de compreensão seria o mesmo que adiar por um momento o acontecer originário do ser, o encontrar-se consigo mesmo, impossibilitando a experiência profunda de si, a autocompreensão de sua condição. Isso porque, no catolicismo, a imperfeição, a finitude beira ao perigo da não salvação. Percebe-se, portanto, que, independentemente da época a ser refletida, a aprendizagem ocorre também por meio do esforço, da perspectiva do entendimento que busca atingir o outro, na busca de si, como alteridade. É essa condição de acontecimento temporal que, segundo Heidegger (2010), revela-se a verdade da obra (nesse caso, a verdade do processo educacional).

3.1 A POLÍTICA EDUCACIONAL EM PINHEIRO PRETO E PERSPECTIVAS DESDE O ORIGINÁRIO

Na modernidade, pela ação do Estado, as políticas exercem o seu papel, a sua função apresentando-se como elemento-origem, ou como força principal em desconsideração à subjetividade regional ou de condução do jogo subjetivo regional, local. Obviamente, elas estão alicerçadas sob o contexto de interesses mais amplos com enraizamentos locais.

Se analisada perante o ideal moderno de educação, a ideia é formar o indivíduo visando ao esclarecimento, à liberdade, o que talvez tenha gerado tantas incertezas e (des)construções. É por isso que a educação atual busca resgatar os juízos, os deveres, os valores no coletivo dialógico, por excessivamente focar o indivíduo. Mas é algo que não pode mais ser deixado de lado, à medida que está fundado na ideia de que o homem é em si e para si, é subjetividade, diferente de como ocorria no modelo religioso católico, predominante no constructo identitário pinheiro pretense.

A educação, nessa perspectiva, busca o acesso universal ao ensino, e, entende-se que, a partir da determinação da vontade é que surgem as transformações desse processo, tanto na esfera na qual o ensino acontece (escola), quanto na esfera em que as políticas são formuladas (poder público). É preciso considerar, ainda, que o poder público, nesse contexto, define os papéis de atuação do Estado, o qual também tem seus momentos de autodiálogo para poder se redefinir no novo contexto mundial. Para tal, deve-se lembrar que, hoje, tanto o Estado quanto o ser humano buscam compreender o seu sentido. Ambos que, outrora, foram a explicação para a busca do poder político, econômico e social, encontram-se em um momento de vazio, de falência de ação, frente ao dinamismo da realidade. De outra forma, o Estado contemporâneo vem reinventando-se de forma radical em sua forma, perceptível pelas políticas neoliberais, imputando novos desafios que, muitas vezes, suplantam e parecem suplantar as autonomias locais. Nesse contexto, pode-se trazer a reflexão do Estado mediante um território que focaliza espaços com relação de poder e que pode fazer a analogia de seu papel ao próprio ser. Para tal, é preciso entender, primeiramente, que

[...] o Estado é de imediato definido como um Estado dotado de um território. Isto é, entre os qualificativos do Estado Moderno – uma forma de Estado específica e historicamente localizada – está o fato de ele possuir um espaço demarcado de exercício de poder, o qual pode estar integralmente sob seu efetivo controle ou conter partes que constituem objeto de seu apetite territorial. (MORAES, 2002, p. 61, 2002).

Nessa perspectiva, a análise da definição das políticas no território de Pinheiro Preto faz sentido ao investigar toda a identidade cultural coletiva do povo que realiza suas ações nesse espaço originário, pois o acontecer do ser, sob esse território, vai fazendo-se à medida que a autonomia deste é utilizada com responsabilidade, revelando formas que atendam ao bem coletivo e aos bens privados. Assim, o reconhecimento das atitudes sociais é que fundamenta a

política de tal território e, em uma relação em que tanto o Estado quanto o povo atuam de forma recíproca, o fazer-se da educação vai revelando-se, desenhando-se. Assim, a educação reflete a compreensão que esses atores sociais, e ao mesmo tempo seres humanos, atuam de forma paralela na busca pelo fazer ser e conviver, no contexto do ensino-aprendizagem, no qual o processo educacional se efetiva de fato.

A educação efetivada mediante a imposição de políticas externas sobre as formas de poder presentes no território delega o empobrecimento do ser não apenas como humano, mas como sociedade. Tais reflexões reiteram o fato de que o acontecer do ser também se faz sob o território e as políticas que dele emanam ou que sobre ele se impõem, uma vez que compreender é uma experiência da consciência que acontece em um tempo e espaço, mas não somente no espaço escolar institucional. Nesse espaço territorial, evidenciam-se as frustrações, as vitórias, as descobertas, os conhecimentos, etc. Assim, o ser humano é a obra se fazendo, diante de um jogo de poderes que ultrapassam os limites de compreensão para atingir às fronteiras de si mesmo, as quais podem ser pacíficas pelo autodiálogo ou conflituosas, quando a razão e a emoção se chocam diante das novas descobertas. Como afirma Heidegger (2010, p. 171) “[...] o saber que permanece um querer e o querer que permanece um saber é o extático lançar-se do ser humano existente no desvelamento do ser.” É nesse originário do ser que educar transcende os espaços escolares e não escolares de ensino e que a experiência humana evidencia o aprender como algo que dá finalidade à condição humana de existir. Tal originário é um desafio a ser pensado pelas ações políticas da educação da sociedade pinheiro pretense.

Voltar ao território originário do humano é buscar compreender, em meio aos desafios contemporâneos, a formação identitária visando à ressignificação do ser e não apenas educar para a técnica, para o modelo econômico vigente. É assegurar a condição de temporalidade de abertura, a experiência originária originante: no caso, a ressignificação do identitário pinheiro pretense em sua condição de projeto. Nesse sentido, não apenas a política educacional estatal poderá trazer benefícios para a economia local, considerando-a como parte do ser pinheiro pretense, com sentimento de pertencimento, em uma relação afetiva e de identidade, em que o vinho possa continuar sendo um dos elos na formação identitária e, assim, constituir uma legitimidade maior que a dependente de valores e referenciais externos. O desafio está exatamente em conjugar o individual com o coletivo.

Conforme evidencia Frizzo (2008), ao investigar as ações do poder público municipal de Pinheiro Preto em relação ao resgate da cultura italiana do município, o território do vinho deveria ser mais bem-explorado e articulado com políticas de resgate à relevância histórica e cultural, uma vez que, nas escolas,

[...] os alunos mencionaram que deveriam ser feitas mais visitas, que deveria existir uma casa do vinho, montada com máquinas da produção, etc. Sugeriram também a criação de novos programas de turismo (interligando o histórico do vinho à história da estrada de ferro e do município em si, através de passeios com Maria-fumaça); a criação de novos produtos (como já ocorre com muitas cantinas) e a articulação de pontos turísticos a propriedades rurais com parreirais bem cuidados, fazendo passeio de distração e conhecimento. (FRIZZO, 2008, p. 82).

Essas experiências, ao longo do tempo, instigam a ideia de que o processo educacional retome a compreensão de tais experiências originárias ao longo da história do município, como uma forma de compreensão de si, para que a atual comunidade pinheiro pretense reconheça de forma mais concreta que possui uma tradição em torno da temática do vinho.

Se a cultura local é tratada de forma generalista nos eventos e festividades do município, acredita-se que seria pertinente que fosse mais explorada, considerando a expressão identitária do município, além do apelo de *marketing* que vem sendo construído em torno de Pinheiro Preto, como a capital catarinense do vinho e que deverá ser revertido como aspecto positivo para toda a sociedade local. Para isso, a escola constitui-se como um dos importantes locais onde as crianças poderão compreender de forma mais apropriada toda a história da colonização italiana e da produção de vinho, e sua importância para a economia, a sociedade e a cultura do município. Por isso, a importância de se trabalhar essa questão com as crianças, por meio da reestruturação do currículo convencional e de projetos pedagógicos, pois são essas futuras gerações que permitirão ou não a continuidade do econômico, social e político atual, bem como da preservação da cultura local.

Observa-se que o território de Pinheiro Preto, constituído sob a ótica da cultura proveniente da colonização, possui no currículo escolar de suas escolas pouca ênfase no resgate e, conseqüentemente, no diálogo com a cultura

local, em especial com a cultura italiana e a produção de vinhos do município. Assim, essa temática pode ser repensada, uma vez que conservar as raízes históricas do local de origem da população é dever também do processo educacional, pois, do contrário, corre o risco de se esvaziar.

4 CONCLUSÃO

Diferentemente da lógica tradicional que se constitui em meio à linearidade em uma relação temporal de causa e efeito, o originário constitui-se em um *tempo poético-ontológico*, um estar sempre principiando, um tempo recorrente, marcado pela experiência sempre outra, à medida que se constitui uma lógica aberta. Nessa perspectiva, o desvelar e o velar da verdade nas experiências humanas revela o ser humano como acontecer temporal, como temporalidade, obra em obra.

Voltar ao território originário do humano é buscar compreender, em meio aos desafios contemporâneos, a formação identitária visando à ressignificação do ser e não apenas educar para a técnica, para o modelo econômico vigente. É assegurar a condição de temporalidade de abertura, a experiência originária originante: no caso, a ressignificação do identitário pinheiro pretense em sua condição de projeto em meio aos desafios cotidianos da diversidade, como temporalidade, em que emerge o desafio do diálogo vivo, de experiência profunda de si, no projetar resignificante de si e do outro, no caso de Pinheiro Preto, marcado pelos encontros e desencontros entre Apólo e Dionísio, situados na e pela cultura do vinho.

Education and the emergence of human in the city of Pinheiro Preto

Abstract

To be articulate with the lived space, the establishment of territories in which the man is when achieving also social experience. This article, by analyzing the Italian colonization of the city of Pinheiro Preto and its cultural traits, intended to explain how human beings experience the finiteness, while seeking answers to the challenges of the human condition. Thus, through the meeting of the traits of this culture with the educational approach, we intended to show how both are structured from the perspective of the game of power wills in which the subject acts and effective as a human. In this intrinsic relationship, it is evident that the overall needs the local and vice versa. The object of the analysis consists of the result of action dynamic, articulated to the prevailing economic and cultural context in which the human being in his human condition, dialogues to himself amidst the becoming game.

Keywords: Human being. Education. Territory. Italian colonization. Pinheiro Preto.

Notas explicativas:

¹ Texto produzido a partir dos debates promovidos no componente “Tópicos Especiais I: Experiências formativas, ministrado pelo Prof. Dr. Clenio Lago, no semestre de 2012/1, e da monografia de especialização em Ensino de Geografia e História “A Relevância Histórica, Econômica e Social da produção de vinho em Pinheiro Preto, SC”, de autoria de Gabriela Frizzo, no semestre 2008/2.

² Informações disponíveis em: <<http://www.pinheiropreto.sc.gov.br>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

³ Notas de tradução do livro de Martin Heidegger A origem da obra de arte, feitas por Idalina Azevedo e Manuel António de Castro, publicadas, ao final da obra, por ocasião da tradução dela para o português. Citando Heidegger (2010, p. 37), para esclarecer o conceito quando afirma que “O artista é a origem da obra. A obra é a origem do artista. Nenhum é sem o outro. Do mesmo modo também nenhum dos dois porta sozinho o outro. Artista e obra são em-si e em sua mútua referência através de um terceiro, que é o primeiro, ou seja, através daquilo a partir de onde o artista e obra de arte têm seu nome, através da arte.”

REFERÊNCIAS

- FRIZZO, G. **A relevância histórica, econômica e social da produção de vinho em Pinheiro Preto, SC**. 2008. 95 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História)–Universidade do Oeste de Santa Catarina, Fraiburgo, 2008.
- GADAMER, H.-G. **Verdade e método**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- HEIDEGGER, M. **A origem da obra de arte**. São Paulo: Edições 70, 2010.
- HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. 5. ed. Tradução Maria Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2011.
- LAGO, C. **Experiência estética e formação**: articulação a partir de Hans-Georg Gadamer. 2011. Tese (Doutorado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- MORAES, A. C. R. **Território e História no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 2002.
- SANTA CATARINA. **Lei Estadual n. 12.145**, de 05 de abril de 2002. Disponível em: <www.alesc.sc.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2014.
- STEIN, E. **Seis estudos sobre “Ser e tempo”**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- SCHUBACK, M. S. C. A perplexidade da presença. In: HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. 5. ed. Tradução Maria Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

A HISTORICIDADE DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: TRILHANDO (ENTRE)CAMINHOS

Rossaly Beatriz Chioquetta Lorenset*

Resumo

Este artigo objetivou mostrar as marcas constitutivas no percurso da historicidade do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, tendo como ponto de partida a instalação dos portugueses no Brasil, no século XVI, até chegar à contemporaneidade. Na perspectiva da Análise de Discurso em diálogo com a História das Ideias Linguísticas, procurou-se conhecer e compreender os movimentos de permanência e de ruptura engendrados pelas políticas linguísticas nessa temporalidade. Observou-se que o ensino de Língua Portuguesa vai se (re)configurando e se (res)significando: ora sob a égide de proposições políticas de Estado, ora por razões de natureza social e cultural, inerentes à evolução da área de conhecimentos sobre a língua e suas teorias. Almeja-se, com esse estudo, buscar no passado compreensão para o quadro atual do ensino de Língua Portuguesa no Brasil e contribuir com a reflexão de sujeitos professores acerca da constituição da língua nacional em solo brasileiro.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa. História. Memória discursiva.

1 INTRODUÇÃO

Estudar relações entre o funcionamento da memória¹ no ensino de Língua Portuguesa e a constituição de sentidos nessa historicidade se traduz em bússola deste artigo. A história, na Análise do Discurso,² doravante AD, não é tomada como sucessão de fatos com sentidos já estabelecidos, dispostos em sequência cronológica e em perspectiva evolutiva, mas como fatos que reclamam sentido (HENRY, 2010), cuja materialidade é apreendida no discurso, enquanto objeto da ordem da língua e da ordem da história. Considerando a noção de historicidade, vamos entrelaçar, unir os fios das memórias que se (re)configuram e se (re)formulam no ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

Ao olhar para a história, observam-se as condições de produção, ou seja, o contexto sócio-histórico-ideológico para se compreender como a exterioridade afeta a produção do discurso. Concorda-se com Guimarães (2004, p. 14) que é importante observar as descontinuidades da história, próprias da futuridade do acontecimento e que o futuro é o que se projeta a partir do presente. Sob esse prisma, faz-se necessário estabelecer a divisão da história em períodos que não se reduzam à simples colocação dos fatos no tempo: para este estudo, ancorou-se nos pesquisadores Pêcheux (2010), Auroux (2009), Orlandi (2001, 2009, 2012, 2013), Soares (2012), Guimarães (2004, 2005), Surdi da Luz e Surdi (2011), Barreto Barros (2008), Bunzen (2011) e Dias (2001).

Dividiu-se este artigo em cinco momentos. Inicialmente, algumas palavras introdutórias acerca da bússola que norteia este estudo. Nos segundo, terceiro e quarto momentos, mostram-se as marcas de percurso da historicidade do ensino de Língua Portuguesa no Brasil Colônia, no Brasil Independente e no Brasil do século XX, respectivamente. Por fim, tecem-se algumas considerações: breve reflexão sobre mudanças que ocorreram no ensino de Língua Portuguesa, buscando compreender o caráter heterogêneo constitutivo do ensino de Língua Portuguesa em solo brasileiro.

2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL COLÔNIA

Pode-se situar a constituição da língua nacional com a instalação dos portugueses no Brasil e o início do processo da colonização no período entre 1532 e 1654. Considerando a relação da Língua Portuguesa, doravante LP, com as demais línguas utilizadas no território brasileiro, Guimarães (2005) e Orlandi (2001) dividem a história dessa Língua

* Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal da Fronteira Sul de Chapecó; Professora de Língua Portuguesa na Universidade do Oeste de Santa Catarina; professora.rossaly@gmail.com

no Brasil em quatro períodos. No primeiro período – Brasil Colônia – predominava a Língua Geral: a LP como disciplina estava ausente no currículo escolar e na vida social do país. Havia três línguas: português, língua geral e latim. O português era a língua oficial, mas não funcionava no intercâmbio social. Os jesuítas dominavam o sistema de ensino: não se ensinava o vernáculo, o objetivo era a evangelização pela língua geral. O português era a língua do Estado, empregado em documentos oficiais. A LP era língua franca, convivia com as línguas indígenas, a língua geral e o holandês. De acordo com Mariani (2004), as línguas indígenas não possuíam as consoantes F, R e L – assim, tal lacuna significava, para o colonizador, que aos indígenas faltava Fé, faltava Rei e faltava Lei. De acordo com Mariani (2004, p. 75), para o colonizador português, a religião, a realeza e o direito – três instituições nucleares do aparelho de Estado – simbolizam estágio avançado de civilização que tem como base uma única língua nacional gramatizada e escrita: há um imaginário de superioridade de língua no sentido concedido à falta do F, do R e do L, legitimando a dominação do colonizador sobre a língua do colonizado. Também, como escreveu Pero de Magalhães Gândavo no *Tratado da Terra do Brasil*, em 1573:³ consequentemente, a ausência de um poder religioso, de um poder real central e de uma administração jurídica.

No segundo período, em 1654, houve a expulsão dos holandeses do território nacional e a chegada de escravos africanos. O nascimento oficial da Língua Portuguesa no Brasil, além da oficialização da LP para o reino de Portugal se atribui à Carta Régia, do Marquês de Pombal, de 12 de setembro de 1757 que, conforme Orlandi (2009), obrigava os colonos a ensinarem a LP europeia aos povos indígenas e proibia o uso de línguas indígenas na colônia. Atribui-se à Reforma Pombalina a ilusão de que no Brasil somente se falava o português, passando ao efeito de país monolíngue: houve a imposição do ensino de LP na escola e a obrigatoriedade do ensino e do uso do português no Brasil. Qualquer outra língua era proibida. A imposição da LP foi para efetivar a dominação, por considerar que o domínio de uma terra também ocorre a partir da língua. O português era a língua oficial do Estado-nação e a Reforma Pombalina propôs o ensino da gramática portuguesa, uma disciplina curricular, ao lado da gramática latina. Foi um período marcado pela censura e pela inibição de usos linguísticos que não fossem portugueses. Considerando o que propõe Orlandi (2009), entende-se que a relação de colonização produz uma clivagem, *disjunção obrigada*, que afeta a materialidade da língua brasileira e é marca de nascença na história da identidade da língua nacional: o português e o brasileiro se recobrem como se fossem a mesma língua, mas não o são porque “[...] produzem discursos diferentes, significam diferente. Porque se historicizam de modos diferentes. A nossa língua significa em uma filiação de memória diferente: são duas histórias na relação com a língua portuguesa, a de Portugal e a do Brasil.” (ORLANDI, 2009, p. 80).

A Reforma Pombalina trazia em seu bojo a necessidade política de ensinar e preservar a língua de Portugal nas terras conquistadas e consolidou uma política de expansão linguística, responsável pelo ensino obrigatório da LP em Portugal e no Brasil. Compreende-se que essa política é fruto de dadas condições de produção.⁴ A Reforma Pombalina, ao instaurar uma política linguística, contribuiu com o desenvolvimento de duas tecnologias: a gramática e o dicionário. Postula Auroux (2009, p. 53), na perspectiva da História das Ideias Linguísticas, doravante HIL:⁵ os Estados *obrigam* a aprendizagem da língua oficial para os cidadãos. Nesse diapasão, o terceiro período inicia com a vinda da Família Real para o Brasil, em 1808, e provoca o efeito de unidade do Português no Brasil. A chegada de 15 mil portugueses para a sede da Coroa Portuguesa no Rio de Janeiro alterou o quadro da vida cultural brasileira e a relação entre as línguas faladas no Rio de Janeiro. Destacam-se a criação da Imprensa no Brasil, instrumento direto de circulação do português, e a fundação da Biblioteca Nacional.

3 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL INDEPENDENTE

Com a Independência do Brasil, em 1822, o Estado brasileiro se estabeleceu e a questão da língua se evidenciou. No Brasil independente de Portugal há significativo desenvolvimento da instrumentação linguística do português no Brasil: “De um lado, produzem-se dicionários e gramáticas nossos feitos por brasileiros, e, de outro, floresce a literatura brasileira vigorosamente.” (ORLANDI, 2009, p. 97). Com a Independência do Brasil, a relação com a língua deixa de ser questão da relação com os portugueses para ser de brasileiro para brasileiro e muda a relação do brasileiro com sua língua. Conforme Orlandi (2013, p. 231), a maneira como se constroem as gramáticas é uma indicação de como se deve praticar o ensino da língua, ainda mais porque os mesmos intelectuais que faziam as gramáticas eram os

que ensinavam a língua. Foi o ano de 1826 a data fixada para o término desse período, quando o Parlamento brasileiro formulou a questão da língua nacional do Brasil.

Assim, iniciou o quarto período em 1826, com a tomada de posição no Parlamento brasileiro: os diplomas dos médicos do Brasil passaram a ser redigidos em linguagem brasileira, que, conforme Dias (2001, p. 185), designavam o nome da língua oficial do Brasil. O autor aponta que havia clareza, para alguns intelectuais, de que a língua falada no Brasil adquiria nova identidade e, sob o pretexto de se estar construindo língua brasileira, negava-se a “[...] posição que caracteriza um conjunto de ocorrências de língua.” (DIAS, 2001, p. 193). Em 1827, a língua do colonizador transformou-se na língua do colonizado, pois uma Lei estabeleceu que os professores deveriam ensinar a ler e a escrever utilizando a Gramática da Língua Nacional, a qual passou a ser percebida de modo diferenciado em relação à LP de Portugal e se tornou efeito de signo de nacionalidade: é a “língua portuguesa *no* Brasil [...] outro país, outro Estado, outra história, outro desenho cultural.” (ORLANDI, 2013, p. 180, grifo do autor).

Em 1838, com a criação do Colégio Pedro II, Soares (2012) aponta que o estudo de LP foi incluído no currículo escolar sob três diferentes disciplinas: gramática, retórica e poética. Compreende-se, com Orlandi (2013, p. 201), que os colégios notáveis da história brasileira tinham como proposta a formação institucional de homens ilustres e de sistemas de ideias. Quanto à língua, apresentava-se como lugar de conhecimento legítimo, da garantia da unidade linguística nacional e de domínios da “boa” língua, “boa” retórica, “boa” escrita: “[...] no ensino da língua estão inscritos valores, metas e perfis de formação de quadros para gerir nossas instituições e nossos projetos políticos de nação.” (SOARES, 2012, p. 202).

Ao analisar gramáticas⁶ desse período histórico, Orlandi (2013) afirma que a escrita aparece como produto inerte da gramática, cristalizado nos modelos que vêm apensos em anexos presentes nessas gramáticas. A autora defende que é preciso pensar a gramática não como monumento à língua, mas como objeto histórico, compreendendo as condições que produzem essa necessidade de unidade da língua nacional. Para Orlandi (2013), historicamente, o ensino de LP como língua nacional está ligado à gramática, pois é a gramática a forma dominante de estudos da língua na escola.

Foi nesse período (1818-1920) que ocorreu o início das relações entre o português e as línguas dos imigrantes: constituiu-se o processo de imigração para o Brasil. Barreto Barros (2008, p. 38) afirma que não havia lugar para as línguas indígenas e africanas, por serem advindas de povos escravizados. Já as línguas dos imigrantes eram consideradas línguas legitimadas. Mais tarde, no Estado Novo de Getúlio Vargas, não mais havia a legitimidade da língua dos imigrantes.

Um marco significativo na constituição da história e historicidade da LP no Brasil foi a criação do cargo de “Professor de Português”, por Decreto Imperial, em 23 de agosto de 1871 (PFROMM NETO et al., 1974). Todavia, ainda não havia curso de formação para professores, assim, quem lecionava o Português – lia-se Retórica e Gramática –, era o intelectual, advindo das elites sociais, conforme Barreto Barros (2008). Bunzen (2011, p. 894) destaca que foi o Decreto n. 4.430, de 30 de outubro de 1869, que começou a exigir, após 1871, o exame obrigatório da LP para a admissão nos cursos superiores do Império.

Com a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, a prática política favoreceu o desenvolvimento das instituições: as escolas passaram à elaboração consciente de um saber sobre a língua, sobre as coisas do Brasil, sobre projetos de ensino, dicionários, gramáticas, antologias. Esse foi um momento que marcou a autoria brasileira das gramáticas: “[...] é um grande movimento de tomada em mãos da nossa história, de configuração de nossa sociedade.” (ORLANDI, 2013, p. 178). As gramáticas assinam outras funções: manter a identidade brasileira – distinguir quem sabia e quem não sabia a língua corretamente. Permanecia o ensino de LP sob os três pilares: gramática, poética e retórica.

Com a emergência do nacionalismo republicano, em 1889, houve a ascensão do Português como disciplina escolar no currículo da escola secundária brasileira. No início da década de 1980 do século XIX, por exemplo, o exame de Português passou a anteceder o das outras disciplinas escolares: “[...] ampliação da prova escrita de português nos exames preparatórios de 1891.” (RAZZINI, 2000, p. 90). Antes eram em Latim ou Francês.

4 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL NO SÉCULO XX

Na tessitura desse resgate histórico, ressalta-se a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, em 1930, logo após a chegada de Getúlio Vargas ao poder: consolidou os programas oficiais e as disciplinas escolares. O

Decreto-Lei n. 1.190, de 04 de abril de 1939, exigiu dos professores do ensino secundário o Curso da Faculdade de Filosofia. Isso desenvolveu o interesse pelos estudos filológicos, conforme Orlandi (2013, p. 225), graças ao Curso de Letras.

Reflete a autora: “[...] a separação ciência e arte, conhecimento científico da língua e saber prático sempre estará afetando a relação refletida com a língua e ensino.” (ORLANDI, 2013, p. 226). Nessa trama de lugar de destaque à língua nacional, deparou-se com o cenário do Estado Novo, regime autoritário de Getúlio Vargas (1937-1945), movimento sustentado por um nacionalismo exacerbado e a construção da política linguística: língua nacional em contraposição explícita às línguas trazidas pelos imigrantes ao território nacional, em meados do século XX (PAYER, 1999). Com o objetivo de nacionalização do ensino, o Estado Novo criou o conceito jurídico de *crime idiomático* e, conforme Orlandi (2009, p. 113), apoiava-se em decreto do Estado que dispunha sobre que língua se devia falar, quando e onde. Assim, dadas as condições de produção no Estado Novo getulista, que determinava o que podia e o que devia ser dito, buscou-se silenciar o emprego público das línguas de imigração e cultivou-se a padronização da pronúncia do país.

Em 1942, a Reforma Capanema impôs, ao país inteiro, em programas oficiais, uma língua uniforme e estável, com visão mitificadora das instituições nacionais e culto às autoridades. Em nome da língua nacional, a ditadura getulista exerceu forte repressão linguística: o poder central legislou sobre língua e identidade, língua e Estado. Guimarães (2005, p. 15) argumenta que “língua nacional” era opção de não nomear a língua da nova Nação pelo nome do antigo colonizador. No período subsequente, com a restauração do regime democrático, em 1946, formou-se uma comissão para nomear a língua do Brasil, designada como Língua Portuguesa.

O ensino de língua, no período de 1950, foi fortemente marcado pelo modelo de língua culta que, consoante Gregolin (2007), era uma perspectiva conservadora, pois a concepção de língua que embasava essa política era a de língua sistema, com o ensino de LP que privilegiava a correção formal da linguagem, o uso correto da língua. Há modificação nas condições de ensino-aprendizagem: modificou-se o perfil do aluno, pois a escola passou a ser reivindicação das classes trabalhadoras para seus filhos. Com maior número de alunos, fez-se necessário o recrutamento de mais professores, porém, menos seletivo. Mesmo com a transformação do alunado, não se modificaram as condições do ensino de língua. Nos manuais didáticos, Barreto Barros (2008) aponta que os profissionais de ensino não fazem mais parte da elite intelectual: tira-se a responsabilidade de o professor elaborar seus exercícios, preparar as suas aulas. Para Soares (2012), há perda de prestígio na função de docente, provocando mudança de clientela nos Cursos de Letras, oriunda de contextos menos letrados.

No ano 1959, o Estado entrou em cena com a publicação da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB): política linguística que legislava sobre a língua nacional escrita, em tentativa de homogeneizar a terminologia gramatical. Com a NGB, o gramático não possuía mais espaço para a autoria, somente nos conceitos. Houve o apagamento do enunciador e o esquecimento foi estruturante para a AD. “*O silêncio que a NGB impõe é o silêncio da história da gramatização brasileira. Despedida de autores, a gramática passa a falar por si mesma. Aí reside o papel da Ideologia.*” (BALDINI, 2009, p. 49, grifo nosso).

A década de 1960 é marco no ensino de LP dadas as transformações na vida política e social do país – milagre brasileiro: mais alunos, mais variantes linguísticas, mais heterogeneidade linguística. As variantes e a heterogeneidade linguísticas, que antes habitavam no intercâmbio social, agora passam a existir também na escola. Em 1963, com a entrada da Linguística nos currículos dos Cursos de Letras e desestabilização no diálogo entre a gramática normativa e o ensino, passou a haver lugar para a diferença: desmoronou o discurso da homogeneidade e situou-se um conflito entre as concepções descritivas e o caráter normativo da gramática tradicional. O ano 1964 trouxe o período mais rígido da Ditadura Militar no Brasil: o contexto sócio-histórico é de censura e repressão. Nas orientações dos documentos oficiais em relação ao ensino de língua, houve reformulação do ensino: a educação foi posta a serviço do desenvolvimento e a língua passou a ser instrumento.

No entretacer do percurso da história da LP no Brasil, outro marco a ser apontado foi na década de 1970: a Lei de Diretrizes e Bases – LDB n. 5.692/71 concedia ênfase ao ensino de língua como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira. O ensino de LP era centrado no utilitarismo: a língua era considerada o meio essencial de emissão de mensagens, expressão do pensamento, pelo falar, escrever, recepção de mensagem, ler e ouvir, conforme preceitua o art. 4º, parágrafo 2º dessa LDB. Na língua estava o patrimônio e a pátria de um povo. Para Surdi da Luz e Surdi (2011), a LDB/71 trouxe a acepção língua nacional, língua de um povo, enquanto língua que o caracteriza e que concede a seus falantes relação de pertencimento, nesse contexto sócio-histórico, instrumento de comunicação

e expressão da cultura brasileira. Evidenciou-se que o Regime Militar, na relação ensino de língua e povo, pretendia uma relação de pertencimento para a manutenção do regime ditatorial instalado. Pela LDB/71, havia o ensino de LP pela perspectiva instrumental: caráter instrutivo do ensino de língua em que a língua nacional servia de instrumento de dominação do poder político e militar, mera repetição mecânica da estrutura da língua. Saliente-se que a constituição do ensino de LP passou a ser marcada pela heterogeneidade. Para Camargo (2009), nesse período ficou marcada a deteriorização do idioma nacional pelo projeto desenvolvimentista, fundado na Teoria da Comunicação: língua é código e o sujeito não participa do processo de interação, excluindo as tensões em interações por meio da linguagem. A presença da Linguística ficou marcada nas políticas e legislações educacionais e surgiram os primeiros debates oficiais e oficializados sobre a importância da Linguística no ensino de LP. O tempo é história e, como aponta Henry (2010), nessa história em que os objetos da ciência são os fatos, “os fatos reclamam sentidos”.

Na década de 1980, há nova conjuntura no ensino de língua: a partir de ideias de universidades, livros didáticos e treinamentos para professores, a história do ensino de LP iniciou outra etapa, pois, no processo de revisão a que foi submetido o ensino de língua no Brasil, as concepções de língua, os objetivos e os métodos do ensino de LP foram questionados. Houve acesso aos novos paradigmas das ciências da linguagem e das teorias do conhecimento, com ênfase em Vygotsky e Bakhtin. Espaço para a Sociolinguística, que considera a língua como fato social e abarca as variações linguísticas. Com a chegada da Linguística Textual, o ensino de língua passou a exigir visão mais crítica sobre a gramática e acarretou transformação na concepção de língua, sendo expressa em textos imbricados de relações entre língua, história e sociedade. O trabalho em sala de aula voltava-se às práticas do uso efetivo da língua no dizer-ouvir-ler-escrever: foram esses movimentos que levaram o Conselho Federal de Educação, em 1980, a recuperar a nomeação de Português nos ensinos fundamental e médio.

Continuando o entrelace da trama com legislação e história, em 1988, momento histórico Pós-ditadura, foi promulgada a Constituição Federal do Brasil, ainda em vigor, e o art. 13 da Constituição determina que “[...] a língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”, portanto, até 1988, o Brasil não possuía nenhum “idioma oficial” estabelecido em lei.

Na década de 1990, houve continuidade no ensino de língua sob o viés teórico da Linguística Textual, que centra o ensino na formação de leitores/produtores competentes que discutem as relações entre língua, história e sociedade, sendo a língua expressa em textos. Nessa década, ressaltou-se a nova LDB n. 9.394/96, que norteia os Parâmetros Curriculares (PCNs) como diretrizes para orientar a prática das disciplinas curriculares. Essas propostas curriculares oficiais traduzem-se em propostas de renovação do ensino de LP. Pode-se afirmar que a história do ensino de LP iniciou outra etapa ainda em construção. Os documentos oficiais trouxeram as teorias da Linguística da Enunciação e a Análise de Discurso: a língua passou a ser vista como dispositivo de inserção social. Soares (2012, p. 157) aponta a influência sobre a disciplina Português que enseja uma nova concepção de língua: concepção que vê a língua como enunciação, que inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições históricas e sociais de sua utilização. Para a autora, essa nova concepção vem alterando o ensino de leitura, de escrita, de atividades de prática de oralidade e o ensino de gramática.

Para Barreto Barros (2008, p. 51), a disciplina de LP é um princípio de controle da produção do discurso. À medida que a LP se transforma em objeto de ensino-aprendizagem, sob o cunho de uma disciplina institucionalmente marcada, traz em seu bojo o controle do discurso dos partícipes desse processo (professor/aluno). Os papéis do educador e do educando são preestabelecidos no modelo tradicional de ensino: ao professor é concedida a chance de falar acerca da disciplina que leciona; ao aluno, somente é permitido ouvir e reproduzir tal conhecimento. Nesse entretecer da história do ensino de LP, compreende-se o continuísmo da tradição gramatical, na busca do “bem dizer”. O certo *versus* o errado distancia o sujeito de sua historicidade.

Nesta breve tessitura acerca da historicidade do sistema do ensino de LP, da ritualização da palavra, compreende-se que a LP vai se (re)configurando pelo fio condutor das políticas públicas, em um processo contínuo de (re) construção dos objetos de ensino: movimento complexo que engendra rupturas e tensões sobre o ensino de língua. Compreende-se com Soares (2012) que é importante “[...] *buscar no passado compreensão e explicação, para que não façamos, no presente, interferências de forma a-histórica e acientífica.*” (SOARES, 2012, p. 160, grifo nosso), para que na contemporaneidade, nossas interferências sejam históricas e científicas, como um meio de observar e compreender os movimentos e as mudanças que ocorreram no percurso histórico do ensino de LP no Brasil.

5 CONCLUSÃO

O desafio que aqui se propôs a estudar, permitiu interrogar os efeitos materiais de ler “implícitos” do discurso “construído” na memória da história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, mesmo havendo no discurso “construído” uma legitimação que serve de memória a outros discursos, pois “[...] *esses discursos não podem ser lidos fora de suas histórias mais longas.*” (ORLANDI, 2013, p. 336, grifo nosso).

Este breve resgate da historicidade auxilia a compreender a vitalidade da língua e que o ensino de Língua Portuguesa perpassa meandros políticos, econômicos, sociais, culturais e científicos em relação ao funcionamento, à seleção e à representação dos objetos e objetivos do ensino de Língua Portuguesa no aquém-mar do Brasil: a heterogeneidade é constitutiva desse processo e desse movimento de sujeitos. Aduz-se, consoante Orlandi (2013, p. 119), que a língua é afetada pelo político e pelo social intrinsecamente.

Como visto ao longo deste estudo, concorda-se com Bunzen (2011, p. 887), ao afirmar que o ensino de Língua Portuguesa e as práticas escolares no Brasil se encontram historicamente marcadas por movimentos de permanência, rupturas, deslocamentos, sedimentação, tensão nas escolhas curriculares de saberes que ora se (res)significam, ora se (con)figuram, ora se (re)formulam. Na posição de professores, refletindo acerca das mudanças e da evolução contínua e inexorável no percurso histórico do ensino de Língua Portuguesa, com nossas escolhas e silenciamentos, vamos *mostrando a língua* e contribuindo para edificar a cidadania no Brasil.

The historicity of Portuguese teaching in Brazil: tracing (among)paths

Abstract

This article aimed to show the constitutive marks on the historicity route of teaching Portuguese in Brazil, having as starting point the coming of the Portuguese to Brazil in the XVI century until the present. From the perspective of Discourse Analysis in dialogue with the Linguistic History of Ideas, the aim was to recognize and understand the permanence and rupture movements caused by language policies in this temporality. It was observed that the teaching of Portuguese is (re)setting, (re)framing and sometimes, perpetuating: either under the aegis of State political propositions, either for reasons of social and cultural nature, inherent to language evolution and its theories knowledge area. It is hoped, with this study, to seek for an understanding, in the past, to the present situation of teaching Portuguese in Brazil and contribute to the discussion of subject teachers about the constitution of the national language in Brazilian territory.

Keywords: Portuguese teaching. History. Discursive memory.

Notas Explicativas:

¹ O conceito de memória da Análise de Discurso distancia-se da noção de memorização psicológica. Memória discursiva para Pêcheux (2010b) é falar dos “implícitos” e dos “pré-construídos” necessários à leitura. O uso linguageiro é sempre um jogo de força da memória. A AD distancia-se das evidências (PÊCHEUX, 2010b), pois a memória não pode ser apagada: para a AD a memória funciona por retomada, por atualização, nunca é esquecida, é (res)significada.

² A AD é campo de saber específico que dialoga com a Linguística. Para Ferreira (2001, p. 9-10), “[...] a AD propõe deslocamento nas noções de linguagem, sujeito e ideologia: entende a linguagem como produção social e considera a exterioridade constitutiva.”

³ Essas considerações acerca da falta do F, do L e do R aparecem na descrição linguística em obra do Padre José de Anchieta, de 1595: “[...] *esta língoa do Brasil não há f, l, s, z, rr. dobrado nem muta com liquida, vt cra, pra &c.*” (ANCHIETA, 1990 [1595], p. 23, grifo nosso). Também, conforme texto de Reinaldo Azevedo: *Um povo sem F, L e R é, pois, sem Fé, sem Lei e sem Rei.* Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/um-povo-sem-f-l-r-pois-sem-fe-sem-lei-sem-rei/>>. Acesso em: 21 jul. 2014.

⁴ Para a AD, condições de produção compreendem os sujeitos e a situação, fazendo parte da exterioridade linguística. Para Orlandi (2012), em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico-ideológico: entendendo que todo o discurso é marcado por quem diz e em quais condições ele é dito.

⁵ A História das Ideias Linguísticas (HIL) iniciou no Brasil em 1987, com projeto entre a Universidade de Paris 7 e a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Esse programa de pesquisa objetivava aliar a história da construção do saber metalinguístico com a história da constituição da língua nacional, contribuindo com o modo de pensar e de trabalhar as questões de língua: estão compreendidos instrumentos tecnológicos como gramática e dicionários e, no Brasil, a singularidade do processo de constituição da língua nacional.

⁶ Com a publicação das primeiras gramáticas em 1850, desencadeou-se o processo de gramatização (Auroux, 2009), entendido como processo sócio-histórico que se caracteriza pelo desenvolvimento de duas tecnologias: a gramática e o dicionário, quando o país passou a escrever as próprias gramáticas e dicionários, diferentes das de Portugal. São esses instrumentos linguísticos que atribuem forma ao modo como a língua se institucionaliza e tem desenhada sua vida social, a representação da língua na sua relação com a sociedade, e no jogo entre as diferentes nações.

REFERÊNCIAS

- ANCHIETA, J. **Artes de gramática da língua mais falada na Costa do Brasil**. São Paulo: Loyola, 1990.
- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Ed. Unicamp, 2009.
- BALDINI, L. J. S. **Nomenclatura gramatical brasileira: análise discursiva do controle da língua**. Campinas: RG, 2009.
- BARRETO BARROS, M. E. de R. de A. A língua portuguesa na escola: percurso e perspectiva. **Interdisciplinas**, v. 6, n. 6, p. 35-56, jul./dez. 2008.
- BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, 2011.
- CAMARGO, M. J. P. de. **Ensino de português em cursos superiores: razões e concepções**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade de Sorocaba. Sorocaba, 2009.
- DIAS, L. F. O nome da língua no Brasil: uma questão polêmica. In: ORLANDI, E. P. **História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional**. Campinas: Pontes, 2001.
- FERREIRA, M. C. (Org.). **Glossário de termos do discurso**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2001.
- GREGOLIN, M. do R. O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: FARACO, C. A. et al. **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola, 2007.
- GUIMARÃES, E. **História da semântica: sujeito, sentido e gramática no Brasil**. Campinas: Pontes, 2004.
- GUIMARÃES, E. **Multilinguismo: divisões da língua e ensino no Brasil**. Campinas: CEFIEL/IEL, 2005.
- HENRY, P. A história não existe? In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de Leitura**. 3. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2010.
- MARIANI, B. S. C. **Colonização linguística**. Campinas: Pontes, 2004.
- ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 10. ed. Campinas: Pontes, 2012.
- ORLANDI, E. P. **Língua brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil**. Campinas: RG, 2009.
- ORLANDI, E. P. **Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

- ORLANDI, E. P. (Org.). **História das ideias linguísticas no Brasil**: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas: Pontes, 2001.
- PAYER, M. O. **Memória da língua**: imigração e nacionalidade. 1999. Tese (Doutorado em Linguística)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de leitura**. 3. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2010a.
- PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. (Org.). **Papel da memória**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010b.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni P. Orlandi. 4. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2009.
- PFROMM NETTO, S.; DIB, C. Z.; ROSAMILHA, N. **O livro na educação**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1974.
- RAZZINI, M. de P.G. **O espelho da nação**: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura. 2000. Tese (Doutorado em Teoria Literária)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- SURDI DA LUZ, M. N.; SURDI, M. I. Sobre as mudanças no trabalho escolar com a língua portuguesa: uma viagem pela história. In: VIEIRA, M. (Org.). **Educação e o mundo do trabalho**. Chapecó: Sinproeste, 2011.

A INFLUÊNCIA DA ORALIDADE NOS ERROS ORTOGRÁFICOS DOS ALUNOS DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA SÃO CRISTÓVÃO

Regina Oneda Mello*
Marina da Silva Hachmann**
Jussara Biazotto***
Claudiane Nunes da Silva****
Daniele Raizer****
Lucilene Pacheco dos Santos****
Sidnei Antunes****
Wanessa Franco Sobral****

Resumo

O objetivo deste artigo foi fazer um estudo sobre a influência da oralidade na escrita dos alunos, sobretudo nos erros ortográficos. Sabe-se o quanto a fala é importante para as práticas comunicativas, independentemente das variações linguísticas decorrentes de regionalismos, tempo ou formalidade da situação, observando-se que todo o tipo de linguagem oral deve ser valorizado. Mas quando se trata da escrita, não há variações e todos têm de saber escrever adequadamente, independentemente da situação. Um bom escritor deve saber desvincular a escrita da fala, internalizando a ortografia dentro da norma padrão. Porém, percebe-se que os escritores em formação têm em sua escrita muitas marcas da oralidade, que os levam a cometer graves erros ortográficos. O trabalho partiu de uma fundamentação teórica a respeito da oralidade e sua importância para o ensino de Língua Portuguesa, das diferenças entre oralidade e escrita, sobre os objetivos da escola quanto ao ensino de Língua Portuguesa e sobre os tipos de erros ortográficos que podem ocorrer por influência da fala. Em seguida, foi feita uma análise dos desvios ortográficos, ocasionados em razão da influência da oralidade, cometidos pelos alunos da Escola de Educação Básica São Cristóvão de Capinzal, SC, atendidos pelo PIBID de Letras em aulas de apoio à leitura, interpretação e escrita.

Palavras-chave: PIBID. Oralidade. Escrita. Ortografia. Erros.

1 INTRODUÇÃO

É tarefa essencial da escola proporcionar aos seus alunos o domínio pleno da escrita, e aqui se refere à escrita não somente a tarefa de escrever, mas também de decodificar a escrita. O que se observa, no entanto, na fala dos professores das escolas, é que “os alunos escrevem muito errado” e “os alunos escrevem do jeito que falam”. O aspecto ortográfico é somente um dos elementos envolvidos na escrita, mas é de suma importância para esse ato.

Sabe-se que a fala é o suporte da escrita e que a escrita, historicamente, veio depois da fala. Há milhares de anos, quando o homem resolveu registrar algum sinal na pedra para eternizar ou divulgar uma ideia ou som, tentava, de alguma forma, resolver um problema que a fala não estava conseguindo. De lá para cá passou de um desenho feito com tinta rudimentar observado pelos poucos habitantes das cavernas, aos mais modernos meios de comunicação de massa,

* Coordenadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na Universidade do Oeste de Santa Catarina de Joaçaba; regina.mello@unoesc.edu.br

** Coordenadora do subprojeto de Letras na Universidade do Oeste de Santa Catarina de Joaçaba; marina.hachmann@unoesc.edu.br

*** Supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na Universidade do Oeste de Santa Catarina de Joaçaba; jussarabz@hotmail.com

**** Graduandos do Curso de Letras da Universidade do Oeste de Santa Catarina de Capinzal; claununes19@hotmail.com

pelos quais o que se escreve pode ser lido instantaneamente por pessoas do mundo todo. A escrita veio para ficar e para auxiliar a fala na importante atividade de comunicação social.

Há muitos modos de falar (variação linguística): de acordo com a região, tempo, condição social, profissão, formalidade da situação, etc. Mas quanto à ortografia, não existe variação. Como nossa escrita, assim como a quase totalidade das escritas ocidentais é fonética, ou seja, uma tentativa de imitar a fala, aqui começam os problemas dos escritores. Como transcrever para a escrita os tantos jeitos de se falar uma mesma palavra? A fala é natural, algo inerente ao ser humano, basta a interação com outros indivíduos falantes que o bebê aprende a falar. Já a escrita é artificial, convencional e para ser aprendida necessita de estudo sistematizado, geralmente delegado às escolas. Somente existe uma maneira correta de se grafarem as palavras, independentemente da maneira como são pronunciadas. Por isso, Faraco (2007, p. 26) diz que a ortografia é a “lei da escrita”. Como toda lei, sua revisão ou modificação é muito difícil, por isso, também se diz que a escrita resiste muito mais ao tempo do que à fala. Apesar de não falarmos como nossos ancestrais, continuamos a escrever como eles escreviam há dezenas de anos.

A discrepância entre fala e escrita é um dos grandes entraves à alfabetização das crianças e, posteriormente, à escrita ortograficamente correta. A tentativa de imitar a fala produz palavras perfeitamente entendíveis e “corretas” ao ver do aluno, porém, em desacordo com a “lei” da escrita.

A motivação para esse trabalho se originou da observação diária de alunos do Ensino Fundamental II, da Escola de Educação Básica São Cristóvão, atendidos pelos bolsistas do PIBID de Letras da Unoesc Capinzal, SC, em aulas especiais de Língua Portuguesa ministradas no contraturno. Ao observar sua ortografia, os bolsistas perceberam que muitos erros ortográficos cometidos advinham da transcrição da fala para a escrita. Entender a origem do problema é o primeiro passo para buscar alternativas para saná-lo.

O trabalho partiu de uma pesquisa bibliográfica sobre a oralidade e a variação linguística, função da escola, semelhanças e diferenças entre fala e escrita e sobre os desvios mais comuns na escrita em razão da influência da oralidade. A partir disso, foram analisados os erros cometidos pelos alunos, os quais serão mostrados neste artigo com sua análise e possíveis estratégias para corrigi-los.

2 ORALIDADE E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA *VERSUS* ESCRITA

Afirmar que a língua apresenta variação significa dizer que ela é heterogênea em decorrência dos aspectos sociais, culturais, econômicos e, principalmente, geográficos, que influenciam a língua de um povo. Dessa forma, é possível afirmar que as variações da língua são relacionadas à faixa etária, ao *status* socioeconômico, ao grau de escolaridade e também à comunidade à qual o indivíduo pertence.

Um dos maiores desafios ou problemas enfrentados pelos professores na sala de aula é lidar com a variação linguística, pois o currículo escolar trabalha com regras gramaticais e, na maioria das vezes, trabalhar com variação linguística é confundido com “falar incorretamente”. É necessário compreender que variação linguística é uma maneira peculiar que cada indivíduo tem para se expressar.

Dessa maneira, subentende-se que escrever incorretamente não deve ser aceito, enquanto a fala é passível de erro. No entanto, sabe-se que os alunos escrevem aquilo que falam, e dessa forma acabam falando e escrevendo incorretamente. Assim, é imprescindível conhecer as duas modalidades linguísticas e entender de que maneira elas podem ser aplicadas no cotidiano; como diz Marcuschi (2001, p. 22) “[...] oralidade e escrita são duas ações possíveis para o uso da língua, que empregam o mesmo sistema linguístico, têm características próprias e não podem ser vistas como categorias distintas, tampouco dicotômicas.” Dessa forma, ambas as modalidades são importantes ferramentas de comunicação e devem ser trabalhadas corretamente nas escolas, visto que tanto “[...] oralidade quanto escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia.” (MARCUSCHI, 2001, p. 17).

Alfabetizar uma criança no início da vida escolar não é uma tarefa fácil, pois antes de ela conviver com a escola e com pessoas diferentes, já sabe falar e entender a linguagem de acordo com a sua comunidade linguística.

Segundo Bagno (2004), o ensino deve partir da valorização da língua falada, já que é a modalidade de língua que os indivíduos aprendem naturalmente desde a infância e que está em constante transformação.

3 A FUNÇÃO DA ESCOLA É ENSINAR LÍNGUA PADRÃO

Muito se tem discutido sobre o ensino da língua padrão e suas implicações no ambiente escolar. Sabe-se que o papel da escola é criar condições para que o indivíduo entre em contato com essa modalidade da língua, uma vez que a norma padrão é a mais escrita socialmente; o indivíduo que não a domina tem certa desvantagem em relação à sociedade letrada.

Vários são os alunos que somente entram efetivamente em contato com a norma padrão da língua na escola, dessa maneira, faz-se necessário que esse padrão seja estimulado amplamente nesse ambiente, pois a linguagem coloquial é praticada por eles cotidianamente.

No convívio social dos alunos, há uma mescla de vários padrões de linguagem. A escola não deve ignorar tal fato, mas deve elucidar que seu papel é ensinar o padrão culto. Assim como disserta Possenti (2004, p. 11): “[...] o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico.”

É evidente que a escola, sendo uma instituição social, sofre interferências da sociedade em que está inserida, mas isso não serve como justificativa para a escola não ensinar o português padrão, embora muitos acreditem que seria uma violência impor a um grupo social os valores de outro grupo.

Dominar a comunicação pautando-se no padrão formal da língua representa é um grande passo para a ascensão econômica e social dos cidadãos socialmente menos favorecidos.

Dessa forma, o papel da escola e do professor de Língua Portuguesa não é impor ao aluno o uso da norma culta, menosprezando as outras variantes da língua, mas fornecer subsídio para que ele compreenda o uso da língua padrão e as diversas circunstâncias em que ter o seu domínio será indispensável, como se constata pela afirmativa de Bechara (1999, p. 59), quando diz “[...] que o professor de língua portuguesa, sem desprestigiar o valor da língua coloquial, deve centrar sua atenção no padrão culto, que presidirá à produção linguística do educando, seja falando, seja escrevendo.”

4 ALTERAÇÕES NA ESCRITA SEGUNDO ZORZI

Depois de o aluno já estar alfabetizado, ou seja, de dominar o código, ainda há um longo caminho pela frente, o de dominar também as palavras cuja grafia diverge da pronúncia. Zorzi (2006, p. 8) descreve esse processo como o 7º e penúltimo processo de aquisição da escrita:

A descoberta de que fala e escrita são diferentes, a identificação das variações entre falar e escrever e a estabilização da escrita: a oralidade exerce forte influência quando as crianças formulam hipóteses a respeito de como as palavras devem ser escritas, gerando uma tendência muito grande no sentido de que os padrões de fala determinem o modo de escrita. Tudo ocorre como se o sistema de representação gráfica do português fosse fonético, e não alfabético. Isto quer dizer que a criança toma como referência, para determinar que letra deve usar, aqueles sons que ela é capaz de identificar em seu padrão de pronúncia da palavra procedendo então a uma correspondência um a um: som falado / letra que escreve. A transformação deste padrão de escrita, com forte influência fonética, para uma escrita determinada ortograficamente depende de a criança compreender a diferença entre falar e escrever e da criação de um repertório lexical visual, controlado por regras ortográficas e não fonéticas.

Zorzi (2006, p. 11) estabelece ainda um quadro de alterações mais frequentes encontradas na escrita dos alunos: “1. Representações múltiplas; 2. Apoio na oralidade; 3. Omissões; 4. Junção/separação; 5. Confusão *am X ao*; 6. Generalizações; 7. Surdas/sonoras; 8. Acréscimo de letras; 9. Letras parecidas; 10. Inversões.”

Nesta pesquisa, como o objetivo foi avaliar somente a influência da oralidade na escrita dos alunos, o estudo deteve-se somente nas alterações propostas por Zorzi (2006, p. 11), baseadas especificamente na influência da oralidade:

[...] 2. Apoio na oralidade: Tais alterações correspondem a uma tendência de se escrever as palavras do modo como elas são pronunciadas, como se fosse uma transcrição fonética. Por esta razão observam-se grafias como: “girassol” > “girasou”; “soltou” > “soutou”, “enxugar” > “inchugar” e “parque” > “parqui”.

[...] 4. Junção – separação indevida de palavras: Uma vez que a produção de fala tem como uma de suas características um fluxo sonoro continuado, sem quebra em cada uma das palavras, existe uma tendência inicial de a criança começar a escrever as palavras ligadas umas às outras. Desta forma surgem problemas quanto ao critério de segmentá-las em unidades distintas. Exemplos: “derepente” (de repente); “em bora” (embora); “maismagra” (mais magra); “quees tava” (que estava).

5. Confusão am x ão: Corresponde à tendência de as crianças substituírem a terminação “am” por “ão”, uma vez que, do ponto de vista fonético, ambas as terminações são pronunciadas da mesma forma [...]. Daí a razão desta troca, também influenciada pela oralidade. Exemplos: gostarão (gostaram); ficarão (ficaram); falarão (falaram).

[...]

5 DESVIOS NA ESCRITA DE ALUNOS DA EEB SÃO CRISTÓVÃO ATENDIDOS PELO PIBID DE LETRAS

Para se realizar a pesquisa, analisaram-se os problemas ortográficos dos alunos atendidos pelos bolsistas do PIBID de Letras, na Escola de Educação Básica São Cristóvão, no período entre abril e julho de 2014. Os alunos atendidos frequentam do sexto ao oitavo ano da referida escola e apresentam dificuldade, entre outras, na escrita. Esses alunos são atendidos semanalmente pelos bolsistas, por um período de 1 hora e 45 minutos, em que são aplicadas atividades de leitura, interpretação e escrita. Em média, 24 alunos são atendidos semanalmente. Os problemas ortográficos apresentados foram coletados dos cadernos e de outros materiais escritos produzidos pelos alunos, antes de serem corrigidos pelos bolsistas. As palavras foram transcritas com um pequeno contexto em que estavam inseridas. Ocasionalmente, com essa palavra pode aparecer outra ortograficamente incorreta que não foi analisada porque apresentou um outro tipo de desvio não diretamente ocasionado pela influência da oralidade. Elaborou-se uma tabela com a transcrição, a transcrição da palavra errada, a reescrita ortográfica dessa palavra e o aluno que apresentou o problema, com sua série.

Dividiram-se as palavras em três grupos, obedecendo ao critério de Zorzi (2006): apoio na oralidade, junção – separação indevida de palavras e confusão “am” *versus* “ão”.

5.1 APOIO NA ORALIDADE

Iniciou-se a análise pelas palavras que foram grafadas foneticamente, ou seja, exatamente do jeito que elas são pronunciadas, sem preocupação ou com o desconhecimento da norma ortográfica.

Quadro 1 – Análise pelas palavras grafadas foneticamente

Transcrição da escrita do aluno	Palavra analisada	Escrita ortográfica	Fonte
Um dia eu tava jogando bola com meus amigos nos jogemo muito [...]	tava jogemo	estava jogamos	Aluno 1
[...] troquemos de música e nos casemos.			Aluno 2
Mas so que tinha um poblema seu irmão era um arteiro [...]	poblema	problema	Aluno 3
[...] vesti a brusa e sai.	brusa	blusa	Aluno 4
As nuves do céu estavam branquinhas [...]	nuves	nuvens	Aluno 5

Fonte: os autores.

Quadro 2 – Análise pelas palavras grafadas foneticamente

Transcrição da escrita do aluno	Palavra analisada	Escrita ortográfica das palavras analisadas	Fonte
A palavra velhavam siguinifica o que?	siguinifica	significa	Aluno 6
A palavra transcende siguinifica:	siguinifica	significa	Aluno 7
[...] crie 5 palavras e escreva o seu siguinificado.	siguinificado	significado	Aluno 7

Fonte: os autores.

Nessas últimas três palavras, observa-se a ocorrência da substituição do “g” mudo pelo seu equivalente oral, ou seja, a representação do fonema [g] pela sequência “gu”.

Quadro 3 – Análise pelas palavras grafadas foneticamente

Transcrição da escrita do aluno	Palavra analisada	Escrita ortográfica	Fonte
A Salete é muinto bonita [...]	<i>muinto</i>	muito	Aluno 8
Seu pai era muinto orgulhoso.	<i>muinto</i>	muito	Aluno 8
Era uma vez um camponês ele era muinto feliz [...]	<i>muinto</i>	muito	Aluno 9

Fonte: os autores.

Aqui, percebe-se uma típica transcrição fonética da nasalização do “i”. Como a letra “n” em final de sílaba é utilizada para grafar a nasalização das vogais, é comum se ver a palavra “muito” ser escrita com o “n”.

Quadro 4 – Análise pelas palavras grafadas foneticamente

Transcrição da escrita do aluno	Palavra analisada	Escrita ortográfica	Fonte
[...] seu defeito é comer muito na nossa lua de meu [...]	meu	mel	Aluno 9
[...] no aumoço, lanche e janta.	aumoço	almoço	Aluno 7

Fonte: os autores.

Aqui, percebe-se uma confusão comum gerada pelo fonema [w], que pode ser representado tanto pelo “l” quanto pelo “u”.

Quadro 5 – Análise pelas palavras grafadas corretamente

Transcrição da escrita do aluno	Palavra analisada	Escrita ortográfica	Fonte
Ele corria muito i, derepende passou um [...]	<i>i</i>	e	Aluno 10
[...] foi a casa do camponês e pediu [...]	<i>pediu</i>	pediu	Aluno 10
Quem te incinou esses modos [...]	<i>incinou</i>	ensinou	Aluno 11
Foram passar nas cidades e campos [...](sic)	<i>passiar</i>	passar	Aluno 2
[...] e acabou infeitiçado por uma [...](sic)	<i>Infeitiçado</i>	enfeitiçado	Aluno 12
Ele teve uma ideia de pedir [...](sic)	<i>pidir</i>	pedir	Aluno 22

Fonte: os autores.

Outra troca bastante corriqueira entre os alunos é a substituição do “e” pelo “i”, sobretudo em palavras como as apresentadas anteriormente, em que o som representado ortograficamente pelo “e”, na realidade, pode ser perfeitamente pronunciado como [i], mais facilmente, então, relacionável à letra “i” e não ao “e”.

Quadro 6 – Análise pelas palavras grafadas corretamente

Transcrição da escrita do aluno	Palavra analisada	Escrita ortográfica da	Fonte
[...] e calçou a sandalha [...]	<i>sandalha</i>	sandália	Aluno 4

Fonte: os autores.

A troca feita pelo aluno ao escrever tal palavra foi em razão da possibilidade de dupla pronúncia da sílaba “lia”: [l ʎa] ou [lia].

5.2 JUNÇÃO /SEPARAÇÃO INDEVIDA

Ver-se-ão agora, os erros cometidos pelos alunos quanto à junção indevida de palavras:

Quadro 7 – Erros cometidos pelos alunos quanto à junção indevida de palavras

Transcrição da escrita do aluno	Palavra analisada	Escrita ortográfica	Fonte
Dequem vovó gosta mais [...]	<i>dequem</i>	de quem	Aluno 15
Seu irmão era um arteiro que quebrava tudo oque achava. (sic)	<i>oque</i>	o que	Aluno 22
A palavra velhavam siguinifica o que?	<i>oque</i>	o quê	Aluno 6
Oque o texto relata?	<i>oque</i>	o que	Aluno 14
[...] gostava de estudar porisso era muito inteligente.	<i>porisso</i>	por isso	Aluno 2
No dia atarde André chegou da escola [...]	<i>atarde</i>	à tarde	Aluno 3
Ele corria muito i, derepende passou um [...]	<i>derepende</i>	de repente	Aluno 10
Derrepente chega um senhor [...]	<i>Derrepente</i>	de repente	Aluno 18
[...] derepente, um camponês [...]	<i>Derepente</i>	de repente	Aluno 19
[...] toma abençoão ao seu pai [...]	<i>abenção</i>	a bênção	Aluno 6
Sua maior dúvida: mudar omudo.	<i>omudo</i>	o mundo	Aluno 14
Quando gentevai sabe [...]	<i>gentevai</i>	a gente vai	Aluno 20
[...] demanhã chegou lá, todos já [...]	<i>demanhã</i>	de manhã	Aluno 21
[...] o substantivo referente a época emque o escritor [...]	<i>emque</i>	em que	Aluno 2
Quemte ensinou esses modos?	<i>quemte</i>	quem te	Aluno 13

Fonte: os autores.

Na escrita desses alunos, verifica-se a junção de duas palavras, visto que uma delas, na maioria dos casos, é uma preposição. Percebem-se também junções de um substantivo com o seu artigo (o + mundo), de artigo com pronome (o + que), de preposição com pronome (em + que) e até mesmo de verbo com advérbio (é + só). Curiosamente, não se encontrou nenhum caso de separação indevida de palavras.

5.3 CONFUSÃO “AM” VERSUS “ÃO”

Por último, as trocas de “am” por “ão” e vice-versa:

Quadro 8 – “Am” versus “ao”

Transcrição da escrita do aluno	Palavra analisada	Escrita ortográfica	Fonte
E entam em seguida [...]	<i>entam</i>	então	Aluno 3
[...] olhou a bagunça que André e seu irmão tinham deixado.	<i>tinhão</i>	tinham	Aluno 11
[...] quando os familiares forão embora [...]	<i>forão</i>	foram	Aluno 13
[...] lápis, boracha, caneta, canetam. Histórias [...]	<i>canetam</i>	canetão	Aluno 10
[...] toma a bençam a seu pai.	<i>bençam</i>	bênção	Aluno 5
Você é tam bom assim!	<i>tam</i>	tão	Aluno 17

Fonte: os autores.

As trocas “am” versus “ão” geralmente ocorrem entre os verbos na terceira pessoa do plural no pretérito perfeito (“am”) e no futuro do presente do modo indicativo (“ão”). Porém, nesta análise, percebe-se que houve somente dois casos com esse tipo de troca (forão e tinham), nos demais casos a troca ocorreu simplesmente pela representação ortográfica inadequada do fonema [ẽw̃].

6 CONCLUSÃO

Ao término deste trabalho, comprova-se que a linguagem oral pode interferir negativamente na ortografia dos alunos. A escrita em questão não deixou de cumprir sua função comunicativa, pois as palavras, apesar de ortograficamente incorretas, puderam ser entendidas. Porém, isso não justifica o erro e é justamente nesse ponto que a escola deve intervir, ensinando ao aluno a “lei” que rege a escrita dessas palavras.

Percebeu-se que a maioria dos desvios ortográficos foram decorrentes da diversidade de possibilidades de representação gráfica de um fonema. Os fonemas nasais foram predominantes nessas trocas, tanto o fonema [ẽw̃], que ora é representado por “am”, ora por “ão”; o fonema [w], representado por “u” ou “l”, em final de sílaba e o fonema [ĩ], cuja nasalização, na maioria das situações, é representada por “m” ou “n” acompanhando o “i”, mas que não aparece em outras, como é o caso da palavra “muito”. O oposto também foi encontrado, já que na palavra “ensinou”, além de ter sido grafada com “i” no lugar do “e”, foi suprimido o “n” que representa a nasalização. O mesmo problema pode-se notar na palavra “significado” e suas variantes, em que, em lugar do “g” mudo, acrescentou-se o “u” para representar o fonema [g], como é comum se fazer antes das vogais “i” e “u”.

Outras trocas foram decorrentes da múltipla possibilidade de pronúncia de um determinado fonema de uma palavra, ocorrida nas trocas do “e” pelo “i”, do “li” pelo “lh”.

Um desvio preocupante percebido no decorrer das análises foi a transcrição para a escrita de uma variante coloquial da língua, como o ocorrido em “joguemo” (para “jogamos”) e “poblema” (para “problema”). Nesses casos, o problema vai além da ortografia, pois antes se faz necessário ensinar a variante oral padrão para depois esta poder ser transcrita para a escrita. E nesse ponto retornamos a uma das funções da escola, sobretudo da disciplina de Língua Portuguesa, que é a de ensinar a norma padrão da língua, tanto na escrita quanto na oralidade. O preconceito linguístico deve ser, sim, evitado, porém, o aluno deve estar ciente da necessidade do domínio da norma culta para as situações formais.

Por fim, outro desvio preocupante e que apareceu em significativa quantidade nas análises foi a junção indevida de palavras. O caso mais recorrente foi a junção de preposições com outras palavras de outras classes gramaticais. É claro que o fluxo contínuo da língua falada interfere para que haja a junção indevida de palavras escritas, porém, as junções ocorreram entre preposições (ou artigos) e palavras de grafia simples, usadas cotidianamente tanto oral quanto graficamente. Isso demonstra um total desconhecimento da escrita dessas palavras ou a falta de atenção ao escrever ou ao revisar o texto.

É preocupante também o fato de esses alunos que cometeram os erros já serem dos anos finais do Ensino Fundamental, período escolar em que se espera que o processo de alfabetização já esteja completo ou, ao menos, em um estágio mais avançado em que a oralidade exerça menos influência, sobretudo nos que estão já no oitavo ano.

A escola e, principalmente o professor de Língua Portuguesa, devem interferir continuamente no processo de aprimoramento da escrita desses e dos demais alunos. Alguns métodos que podem ser utilizados são, além da correção diária da sua escrita, a prática da reescrita das palavras isoladamente e em outros contextos, o uso constante do dicionário em sala de aula, jogos pedagógicos e outras atividades lúdicas que trabalhem dificuldades específicas e o incentivo à leitura. Também, a escola deve propiciar uma conscientização em todos os professores sobre a importância e a responsabilidade que todos têm no desenvolvimento da escrita padrão dos alunos.

Quanto às políticas públicas, deve-se investir na formação acadêmica e continuada dos professores, para que tenham um embasamento teórico de qualidade para lidar com todos os aspectos envolvidos na educação, inclusive a escrita. Programas como o PIBID são um ótimo recurso para remediar problemas encontrados nas escolas hoje e para formar melhores professores capazes de evitar que esses problemas aconteçam em tão larga escala como agora. As aulas ministradas pelos bolsistas do PIBID auxiliam a sanar dificuldades pontuais dos alunos porque eles podem ser atendidos individualmente, nas suas especificidades.

Dominar o uso da língua padrão e dominar a escrita devem ser alguns dos primeiros objetivos a serem traçados por uma escola comprometida com a formação plena do cidadão.

The influence of orality on spelling mistakes of students from the basic education school São Cristóvão

Abstract

This is a study about the influence of the speaking in the writing process of students and the mistakes they made due to it. It is known how important speaking is to communication, no matter where the person is or how formal a situation is, because every variety has to be respected. However, when it comes to writing, everybody has to know how to do it accurately, it doesn't matter the subject. A good writer has to know this distinction. Some of them, who are still in the process of learning, are not able to make such distinction and make mistakes. This work is based on a theoretical analysis concerning speaking and its importance in Portuguese learning, the difference between writing and speaking, the school's objective related to the learning process of writing and the spelling mistakes that may happen due to the influence of speaking in it. An analysis was made of such issue based on the students from Escola de Educação Básica São Cristóvão from Capinzal, SC, guided by PIBID from Letras with classes to improve the reading and writing.

Keywords: PIBID. Speaking. Writing. Spelling. Mistakes.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, M. **Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

BECHARA, E. **Ensino da gramática**: opressão? Liberdade? 11. ed. São Paulo: Ática, 1999.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental MEC, 1998.

FARACO, C. A.; TEZZA, C. **Oficina de texto**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividade de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares. Florianópolis: Gogen, 1998.

ZORZI, J. L. Alterações ortográficas nos transtornos de aprendizagem. In: MALUF, M. I. (Org.). **Aprendizagem**: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade. São Paulo: Vozes, 2006.

A INFORMÁTICA COMO RECURSO DIDÁTICO NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM¹

Claudio Luiz Orço*
Fábio da Silveira**
Rosicler Felippi Puerari***

Resumo

A problemática desta pesquisa está centrada na relação da tecnologia com o processo de ensino e de aprendizagem na Educação Básica na microrregião de Xanxerê, buscando compreender o uso da informática e da tecnologia tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, nas instituições que possuam laboratório/salas de informática em uso por docentes, corpo técnico-administrativo e alunos das escolas escolhidas. Demonstraram-se a sistematização e a análise dos dados obtidos com o auxílio de questionários preenchidos por professores e pelo corpo técnico-administrativo. Também foram analisados materiais produzidos com um tema semelhante, análises documentais e referências bibliográficas. Com isso, elaborou-se uma análise estatística descritiva que objetiva fornecer métodos para organizar, resumir e comunicar os dados. Esta pesquisa possibilita a elaboração de uma proposta construída sob a análise das principais dificuldades e barreiras encontradas pelos professores da rede estadual de ensino no uso da informática no processo de ensino e de aprendizagem, o refletir dialético do uso de recursos tecnológicos no processo de ensino e de aprendizagem ou a necessidade de promover aos alunos da rede estadual de ensino maior e melhor acesso à informática.

Palavras-chave: Informática. Xanxerê. Tecnologia. Ensino. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A informática vem adquirindo cada vez mais relevância no cenário educacional. Sua utilização como instrumento de aprendizagem e sua ação no meio social vêm aumentando de forma rápida. Nesse sentido, a educação vem passando por mudanças estruturais e funcionais diante dessa nova tecnologia.

Houve época em que era necessário justificar a introdução da informática na escola, hoje já existe consenso quanto à sua importância. Entretanto, o que vem sendo questionada é a forma com que essa introdução vem ocorrendo.

Com esse artigo, pretendeu-se discutir alguns pontos de importância que possam gerar uma reflexão sobre a introdução da informática na escola, como: a tecnologia e a educação, informática *versus* currículo, o processo de introdução da informática e a função do coordenador de informática, além de analisar o uso da informática como recurso didático no processo de ensino e de aprendizagem nas escolas de Educação Básica da Rede Estadual de Ensino da microrregião de Xanxerê, SC.

* Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina; Mestre em História pela Universidade de Passo Fundo; Mestre em Educação pelo IPLAC reconhecido pela Universidade de Passo Fundo; Professor Orientador; Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Patrimônio Histórico da Universidade do Oeste de Santa Catarina de Xanxerê; Professor e atualmente respondendo pela Pró-reitoria Acadêmica da Universidade do Oeste de Santa Catarina de Xanxerê; claudio.orco@unoesc.edu.br

** Acadêmico Pesquisador; Cientista da Computação formado pela Universidade do Oeste de Santa Catarina de Xanxerê; Técnico em Eletrônica pelo Instituto Federal de Santa Catarina; silveira-fabio@hotmail.com

*** Mestre em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Santa Catarina; Especialista em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Santa Catarina; Coordenadora do Curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas na Universidade do Oeste de Santa Catarina; Professora da área de Ciência da Computação, Informática e Tecnologia da Informação na Universidade do Oeste de Santa Catarina; Professora Coorientadora; rosicler.puerari@unoesc.edu.br

2 TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: NOVOS TEMPOS, OUTROS RUMOS

O compromisso com as questões educacionais tem sido ampliado pelas várias formas de organização, incluindo aquelas que fazem uso da tecnologia para superar os limites de espaço e tempo, de modo a propiciar que as pessoas de diferentes idades, classes sociais e regiões tenham acesso à informação e possam vivenciar diversas maneiras de representar o conhecimento.

Oliveira Netto (2005, p. 11) norteia essas constatações expostas, afirmando que:

[...], a escola de vanguarda, sem compromisso com a política historicamente praticada no contexto educacional, tem o dever de fazer uso de todos os instrumentos possíveis, para uma aprendizagem consciente e sem mais distorções ou conflitos. As contribuições para as práticas escolares, oriundas das tecnologias da informação, abrangem todos os níveis de ensino.

As aulas expositivas, o papel, as pesquisas de campo, os trabalhos de laboratório, as consultas na *web*, todos são recursos complementares, que devem ser utilizados de maneira integrada e inteligente, exatamente o oposto do que se faz na educação convencional, que desperdiça o mais precioso de todos os recursos, o professor. Isso faz dele mero fornecedor de informações, quando deveria ser um organizador de situações de aprendizagem. Nesse contexto, Nóvoa (2009, p. 12, grifo do autor) afirma que:

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das *aprendizagens*, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da *diversidade* e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das *novas tecnologias*.

Essa amplitude de possibilidades – quando pautada em princípios que privilegiam a construção do conhecimento, o aprendizado significativo, interdisciplinar e integrador do pensamento racional, estético, ético e humanista – requer dos profissionais novas competências e atitudes para desenvolver uma pedagogia relacional, o que implica criar e recriar estratégias e situações de aprendizagem que possam se tornar significativas para o aprendiz, sem perder de vista o foco da intencionalidade educacional. Nóvoa (2009, p. 35) sugere que os educadores sejam formados “[...] num contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, coletivas ou organizacionais.” Surge, então, a necessidade de adaptar os recursos tecnológicos que estão surgindo ao currículo.

O principal objetivo, defendido hoje, ao adaptar a informática ao currículo escolar, está na utilização do computador como instrumento de apoio às matérias e aos conteúdos lecionados, além da função de preparar os alunos para uma sociedade informatizada. Seguindo esse princípio, Papert (1994, p. 33) afirma que:

Informática educativa não é conhecer o software em si, mas sim, a metodologia aplicada, ou seja, como e porque utilizá-lo. Esse dado confirmou o que estudos anteriores encontraram, ou seja, que a maioria das pessoas, está mais interessada no que aprende do que em como a aprendizagem ocorre. Ou seja, a maioria aprende sem sequer pensar sobre a aprendizagem.

Entretanto, esse assunto é polêmico. No começo, quando as escolas introduziram a informática no ensino, percebeu-se, pela pouca experiência com essa tecnologia, um processo um pouco caótico. Muitas escolas inseriram em seu currículo o ensino da informática com o pretexto da modernidade. A princípio, contrataram técnicos que tinham como missão ensinar informática, no entanto, eram aulas descontextualizadas, com quase nenhum vínculo com as disciplinas, cujos objetivos principais eram o contato com a nova tecnologia e oferecer a formação tecnológica necessária para o futuro profissional na sociedade. Segundo Borba (2001, p. 25):

Acesso à Informática deve ser visto como um direito e, portanto, nas escolas públicas e particulares o estudante deve poder usufruir de uma educação que no momento atual incluía, no mínimo, uma alfabetização tecnológica. Tal alfabetização deve ser vista não como um curso de Informática, mas, sim, como um aprender a ler essa nova mídia. Assim, o computador deve estar inserido em atividades essenciais, tais como aprender a ler, escrever, compreender textos, entender gráficos, contar, desen-

volver noções espaciais, etc. E, nesse sentido, a Informática na escola passa a ser parte da resposta a questões ligadas à cidadania.

Com o passar do tempo, muitas escolas, percebendo o potencial dessa ferramenta, introduziram a informática educativa, que além de promover o contato com o computador, tem como objetivo a utilização dessa ferramenta como instrumento de apoio às matérias e aos conteúdos curriculares.

Vive-se em um mundo tecnológico, no qual a Informática é uma das peças principais. Conceber a informática como apenas uma ferramenta é ignorar sua atuação na vida das pessoas. E o que se percebe? Percebe-se que a maioria das escolas ignora essa tendência tecnológica que faz parte do cotidiano das pessoas e, ao invés de levarem a informática para toda a escola, colocam-na circunscrita em uma sala, presa em um horário fixo e sob a responsabilidade de um único professor.

A globalização impõe exigência de um conhecimento holístico da realidade. E quando se coloca a informática como disciplina, fragmenta-se o conhecimento e delimitam-se fronteiras, tanto de conteúdo quanto de prática. Segundo Galo (1994, p. 32):

A organização curricular das disciplinas coloca-as como realidades estanques, sem interconexão alguma, dificultando para os alunos a compreensão do conhecimento como um todo integrado, a construção de uma cosmovisão abrangente que lhes permita uma percepção totalizante da realidade.

Diante dessa nova situação, é importante que o professor possa refletir sobre essa nova realidade, repensar sua prática e construir novas formas de ação que permitam não apenas lidar com essa nova realidade, como também construí-la. Para que isso ocorra, o professor tem de ir para o laboratório de informática ministrar sua aula e não deixar uma terceira pessoa fazer isso por ele.

Segundo Moran (2004, p. 44):

O primeiro passo é procurar de todas as formas tornar viável o acesso frequente e personalizado de professores e alunos às novas tecnologias, notadamente à Internet. É imprescindível que haja salas de aulas conectadas, salas adequadas para a pesquisa, laboratórios bem equipados.

Ainda segundo Moran (2004, p. 44), o computador “[...] nos permite pesquisar, simular situações, testar conhecimentos específicos, descobrir novos conceitos, lugares, idéias.” Nesse aspecto, cabe ao educador direcionar o uso da informática em busca de uma aprendizagem significativa, como o uso de jogos educativos e *sites* educacionais, e não apenas como uma fonte de recreação.

Para Valente (2003), pesquisador e escritor sobre novas tecnologias na educação, os computadores estão propiciando uma verdadeira revolução no processo de ensino e de aprendizagem, em razão da variedade de *softwares* para o auxílio desse processo, bem como a sua utilização tem provocado vários questionamentos a respeito dos métodos de ensino utilizados. Contudo, existem docentes com dificuldades para se inserirem nesse novo contexto, reforçando a grande importância de pessoas e de políticas que os ajudem no domínio das tecnologias modernas e na adequação delas ao processo de ensino e de aprendizagem.

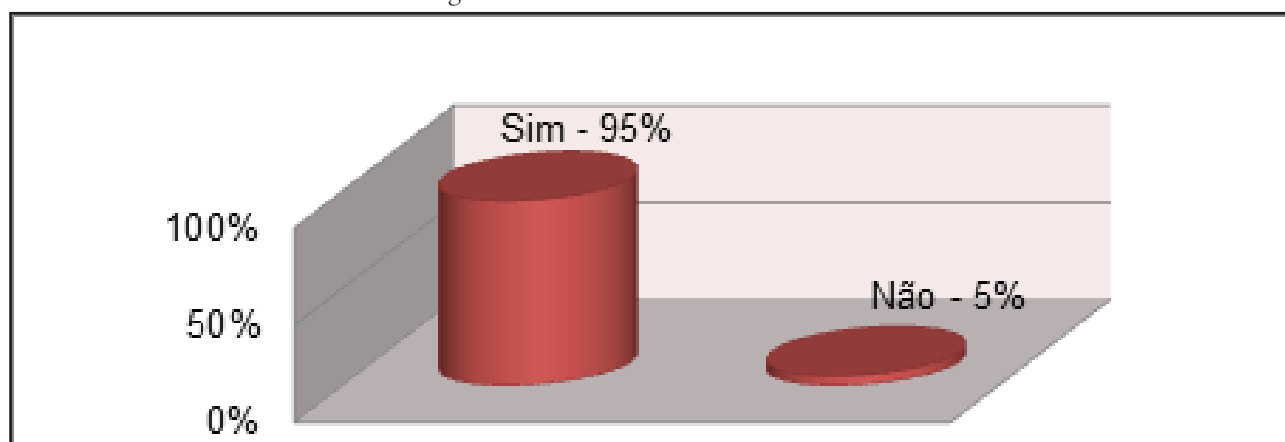
É fácil observar a importância do uso da informática e de recursos tecnológicos na escola, porém, como as instituições de ensino estão se adequando a esse novo processo de ensinar? Para auxiliar a responder essa questão, buscou-se, por meio de questionários preenchidos por docentes e técnicos administrativos, uma análise mais prática da situação das escolas da microrregião de Xanxerê e a sua relação com o uso da informática e dos recursos tecnológicos.

3 INFORMÁTICA VERSUS CURRÍCULO ESCOLAR

Os formulários com os questionamentos foram encaminhados a 16 estabelecimentos de ensino da Rede Estadual da microrregião de Xanxerê, SC. Com o retorno desses dados, foi possível dimensionar e avaliar a utilização dos recursos de informática nessas escolas.

A primeira constatação é de que a maioria dos estabelecimentos já possui os recursos e a infraestrutura. Mais de 95% dos entrevistados afirmaram a existência de sala de tecnologia nos locais em que trabalham, sendo esse o primeiro item da pesquisa.

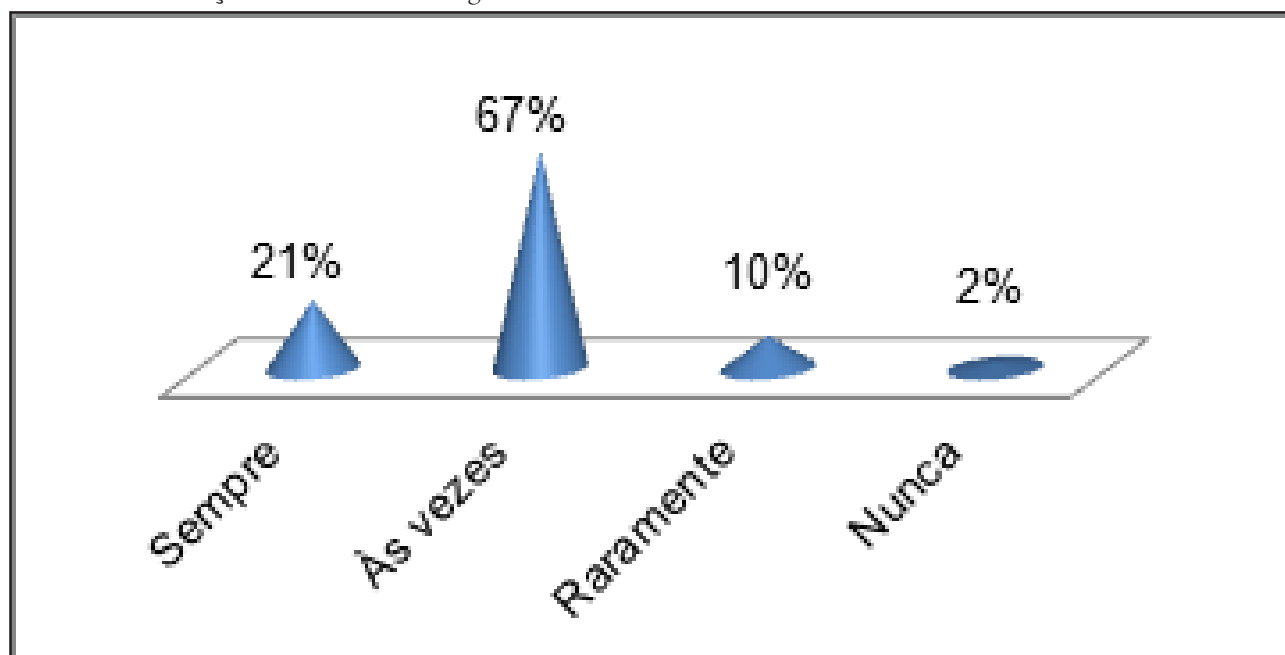
Gráfico 1 – Escolas com salas de tecnologia



Fonte: os autores.

Entretanto, ao serem questionados sobre a utilização da sala de tecnologia, observou-se, conforme o Gráfico 2, que esses recursos ainda não estão sendo explorados em sua plenitude, com alguns respondendo, inclusive, que nunca utilizam.

Gráfico 2 – Utilização das salas de tecnologia

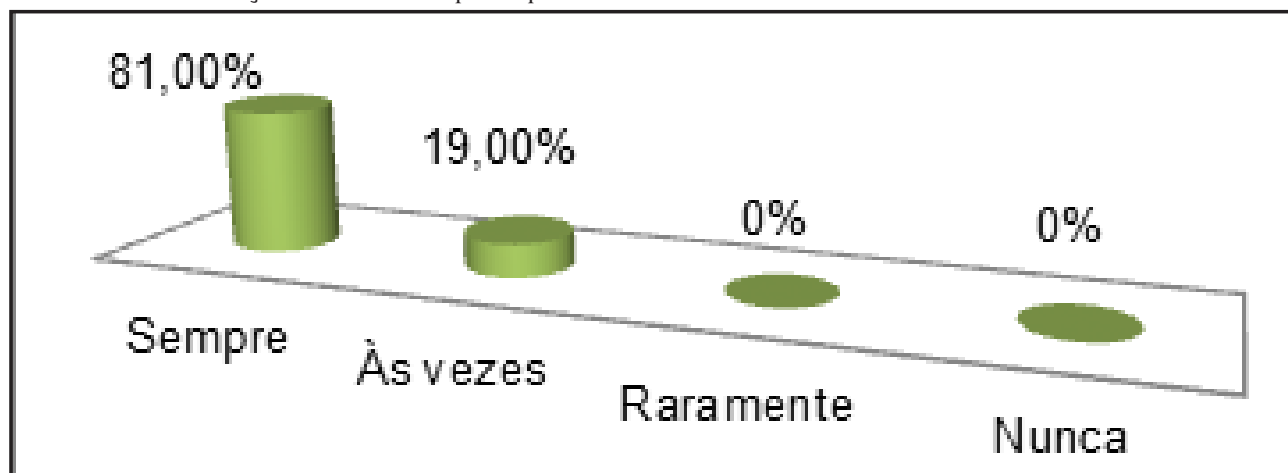


Fonte: os autores.

Uma justificativa para que essa utilização não seja maior pode estar no fato de essas salas, apesar de existirem, não apresentarem número de equipamentos suficiente ou mesmo uma condição de uso adequada, visto que mais de 16% apontaram essa como a grande razão para não usufruírem adequadamente da sala de informática. Também foram citados outros problemas inerentes a essa utilização, como: indisponibilidade de horários, falta ou precariedade na conexão com a internet, equipamentos ultrapassados, número limitado de equipamentos para realização de trabalhos individuais, entre outros.

Outra interrogação efetuada buscava a opinião dos inquiridos sobre a contribuição da informática para o processo de ensino e de aprendizagem. O Gráfico 3 exibe as respostas obtidas.

Gráfico 3 – Contribuição da informática para o processo



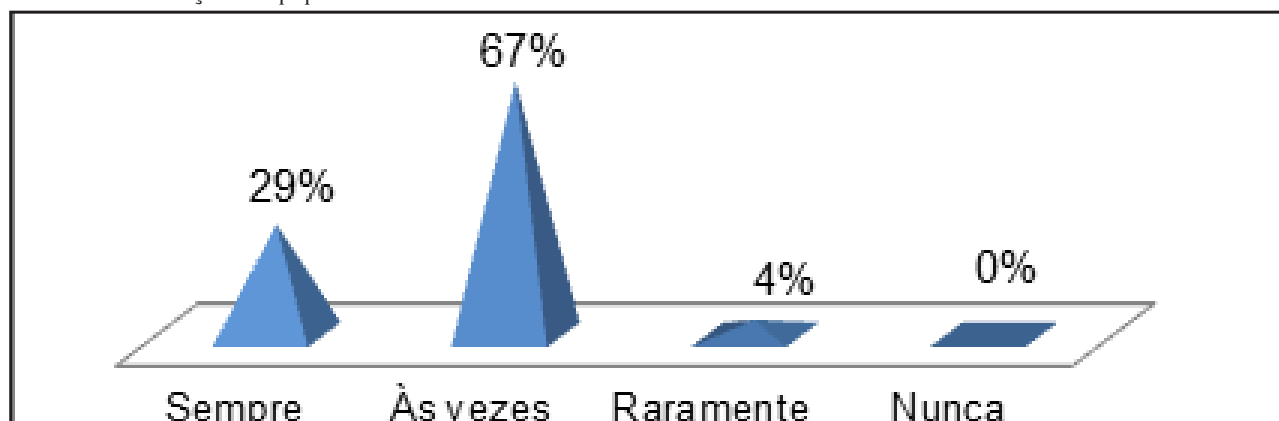
Fonte: os autores.

Com esses dados, observa-se que os docentes ainda têm dúvidas sobre os benefícios do uso desses recursos. Para os estudiosos da área da informática, a contribuição no processo de ensino e de aprendizagem é extremamente valiosa, porém, o que falta, ainda, é uma formação adequada do profissional do magistério. Segundo Valente (2003), “[...] informática na Educação significa a inserção do computador no processo de aprendizagem dos conteúdos curriculares de todos os níveis e modalidades de educação [...]”

Pode-se afirmar, a partir dos dados coletados, que, de fato, é preciso intervir no processo de formação dos professores capacitando-os para o uso de tecnologias como ferramentas de apoio curricular, uma vez que é pouco provável que o docente seja capaz de manipular essas ferramentas de forma eficaz e com resultados que contribuam no processo de aprendizagem se não for capacitado para isso.

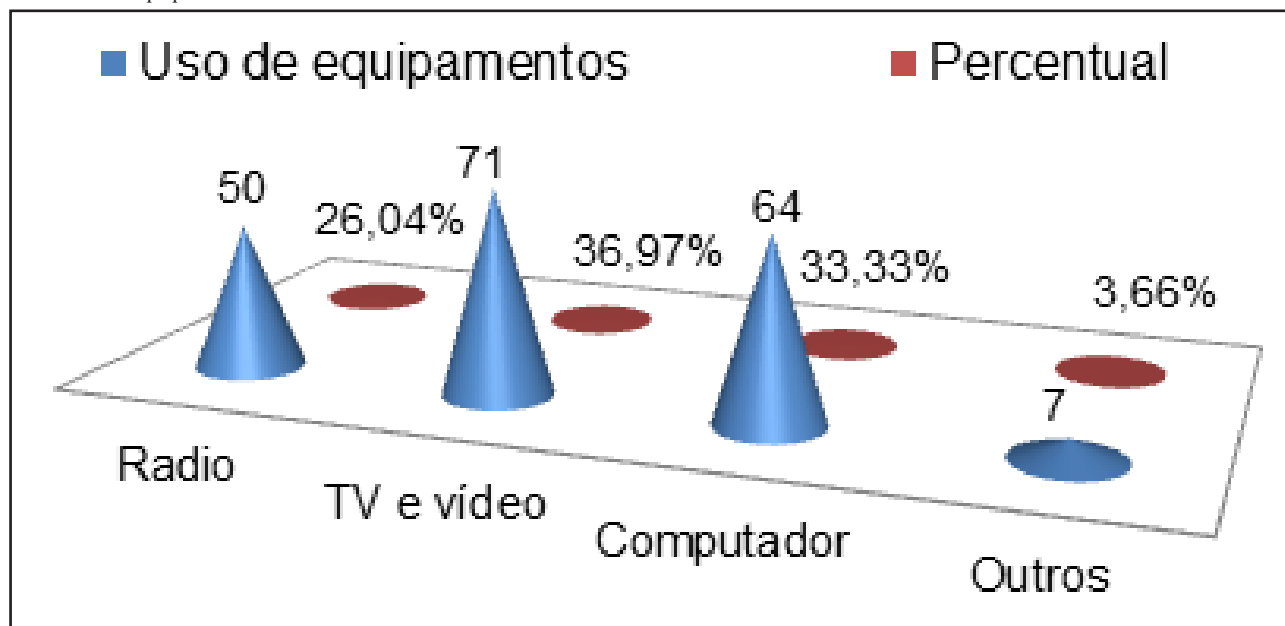
O quarto item do questionário indagava se o docente utilizava algum equipamento interativo e, na sequência, perguntava-se qual o aparelho. Mais uma vez se percebe que os profissionais da educação não são unânimes quanto à utilização de insumos eletroeletrônicos em suas aulas, mesmo quando esses insumos são recursos já utilizados há algum tempo, como os televisores ou retroprojetores.

Gráfico 4 – Utilização de equipamentos interativos



Fonte: os autores.

Gráfico 5 – Equipamentos interativos utilizados



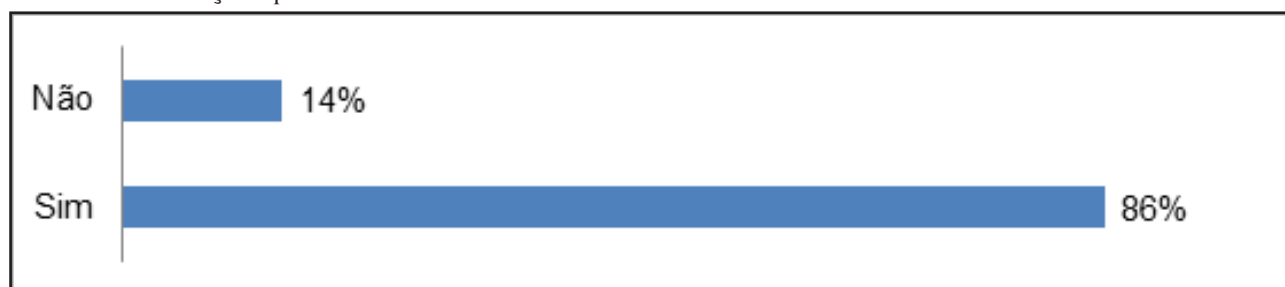
Fonte: os autores.

Compreender como ocorre o processo de ensino na escola é tarefa muito complexa, pois envolve compreender o processo de formação e a prática do professor no cotidiano da sala de aula. Ora, cada professor tem uma concepção de ensino, mesmo que não o compreenda na sua objetividade plena, mas o tem. E essa concepção interfere de modo particular na forma de agir na sala de aula.

A vida cotidiana da sala de aula, a disponibilidade de recursos tecnológicos, a disponibilidade de tempo, os conhecimentos técnicos a respeito do uso das mídias, ou seja, como manipular as ferramentas, interfere na capacidade de uso delas pelos professores.

A quinta pergunta efetuada mostra que a maioria das escolas já contam com um profissional da área da informática para ajudar com o manuseio dos computadores e outros aparelhos.

Gráfico 6 – Presença de profissional de informática na escola

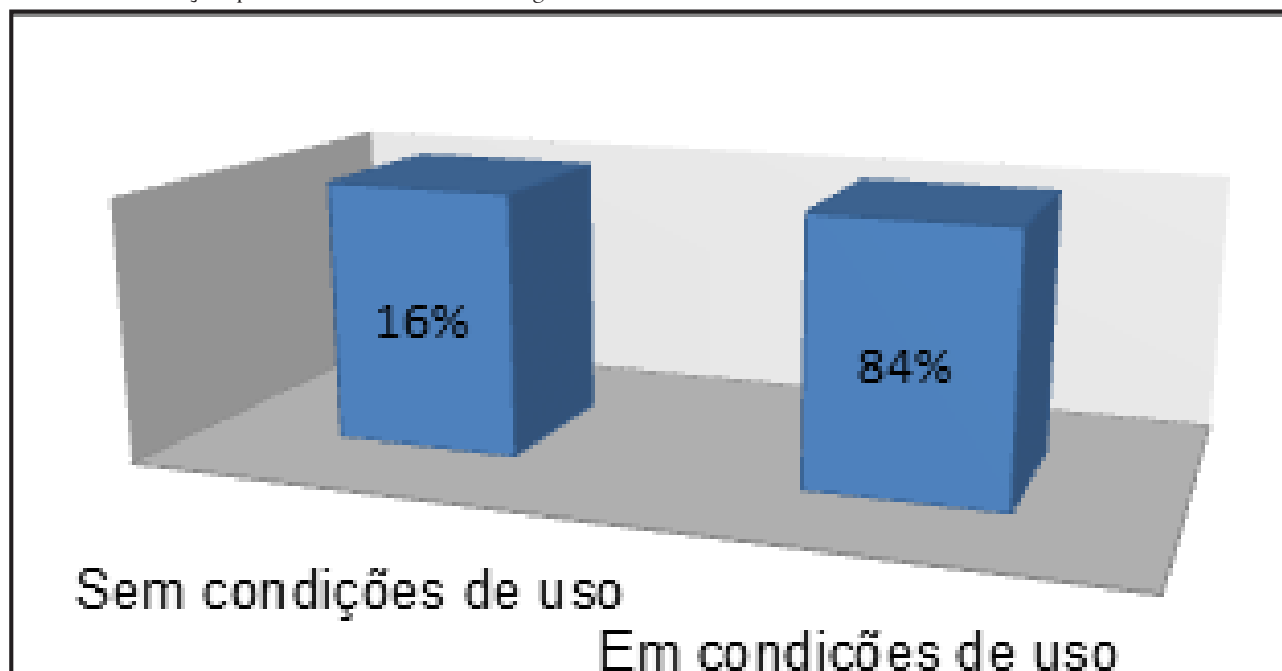


Fonte: os autores.

Contar com profissional da área da informática não significa que esta esteja sendo utilizada como ferramenta educacional propriamente dita. O profissional da informática tem sua especificidade e importância, porém, o papel de ensinar, cabe ao docente. O docente é que deve saber como, onde e quando intervir no processo de ensino e de aprendizagem. E, mais que isso, quais conteúdos e de que forma eles podem ser abordados pela ferramenta da informática. Cabe, portanto, aos profissionais da informática o domínio da ferramenta, para que os docentes sejam capazes de ensinar conteúdos curriculares por meio da informática.

A sexta pergunta foi relativa às condições adequadas para a utilização das salas de tecnologia. Nesse item, verifica-se que a maioria dos estabelecimentos está com suas salas em condições de uso pelos membros da escola. Contudo, o percentual de salas que não estão em condições não é desprezível.

Gráfico 7 – Condições para o uso das salas de tecnologia



Fonte: os autores.

Considerando as respostas apresentadas, pode-se citar a Revista Nova Escola, em artigo escrito por Polato (2009 p. 50-60), na edição de n. 223, que traz exemplos de como cada disciplina pode utilizar os recursos tecnológicos para melhorar o processo de ensino e de aprendizagem, mostrando que há muito a ser implementado nas escolas. Isso evidencia, também, como grande parte do corpo docente não está preparada para a exploração dos mecanismos tecnológicos existentes, necessitando de um apoio dos profissionais da área da tecnologia (informática) para ampliar suas possibilidades de criação e melhoria de seus métodos pedagógicos.

O último questionamento feito aborda como o projeto pedagógico trata a informática no processo de ensino e de aprendizagem. A seguir está a síntese das respostas obtidas para esse item:

- a) como mais uma ferramenta muito importante, pois os alunos têm grande interesse nas aulas, facilitando muito a concentração e o aprendizado;
- b) enriquecer o desenvolvimento do gosto pela pesquisa, tornando o aluno mais bem informado;
- c) um instrumento de apoio e complementação do processo, e não como único meio disponível;
- d) como produção de conhecimento, pois o conhecimento se produz em vários espaços e por múltiplos agentes.

Por força de lei, todas as escolas precisam elaborar seus Projetos Políticos Pedagógicos, ou se quiserem, seus Projetos Educativos de Escola. Em que pese o fato de que grande parte das escolas o faz apenas para cumprir uma obrigação legal, boa parte delas também o faz para desenvolver uma proposta de escola que seja contextualizada com a comunidade local e que possa desenvolver uma proposta educativa adequada à sua realidade social.

Uma das formas de tentar contribuir para o desenvolvimento local é, certamente, inserir no Projeto Pedagógico um laboratório de informática que possa, além de contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem, possibilitar a inclusão digital da comunidade local.

4 CONCLUSÃO

A informática educacional, como se pode notar, deve fazer parte do Projeto Político Pedagógico da escola, o qual define todas as pretensões da escola em sua proposta educacional.

Pode-se, agora, chegar a algumas conclusões importantes sobre a introdução da informática na escola. Ela ocorre dentro de um processo, com alguns momentos definidos, quando existe a figura do coordenador de informática que articula e gerencia o processo, de modo a buscar os recursos necessários e mobilizar os professores quando essa introdução está engajada em um projeto pedagógico, com o apoio da direção que oferece os recursos necessários.

Assim, o computador torna-se mais um dispositivo técnico, como o vídeo e a televisão, pelo qual podemos perceber o mundo que nos cerca. Mais uma forma de repensá-lo e de debater o uso da comunicação em geral, mais uma tentativa de inserir a instituição educacional no mundo ou vice-versa, tornando-a um espaço vivificante, que prepara o indivíduo para a vida e não prioriza o mero acúmulo de informações.

Considerando o que foi exposto, verifica-se, também, que a inserção da informática como recurso utilizado no processo de ensino e de aprendizagem já está ocorrendo, entretanto, vários obstáculos precisam ser transpostos. Observou-se que os professores têm de receber uma melhor formação, além de começarem a utilizar, de forma mais efetiva, os insumos tecnológicos disponíveis.

Também se observa que a presença de um profissional da informática nas escolas é importante para, além de administrar os problemas de ordem técnica, auxiliar os corpos docente e discente no uso de *softwares* e na exploração dos recursos existentes.

The computers as a didactic resource in the process of teaching and learning

Abstract

The subject of this research is based on the relation between technology and the process of teaching and learning, this research happened in Basic Education Schools on micro region of Xanxerê, it tries to explain how the computers and technology are used as primary education and also senior education. This research chooses institutions where it has a laboratory or computer rooms used by professors, administrative staff or students from these schools. This research showed the systematisation and analysis of the data collected by forms filled in by teachers and administrative staff. It also analysed materials produced with the similar subject, documents and bibliographic references. Based in all references, it was elaborated a descriptive statistics analyse which aims to provide methods to organize, abstract and inform the data. This research enables the development of a proposal built on the analysis of the main difficulties and barriers encountered by teachers of state schools in the use of computer in teaching and learning process, the dialectical reflect of the use of technological resources in the teaching and learning process and the need to promote students from state public higher education and better access to computers. Keywords: Computer. Xanxerê. Technology. Teaching. Learning.

Nota explicativa:

¹ Artigo produzido como resultado do Projeto de Pesquisa, PIBIC/UNOESC 2007-2008.

REFERÊNCIAS

BORBA, M. C.; PENTEADO, M. G. **Informática e educação matemática**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2001.

FRÓES, J. R. M. Educação e informática: a relação homem-máquina e a questão da cognição. **ProInfo**, ano 8, n. 9, abr. 1998.

GALLO, S. Educação e Interdisciplinaridade. **Impulso**, Piracicaba, v. 7, n. 16, p. 157-163, 1994.

GOUVÊA, S. F. Os caminhos do professor na era da tecnologia. **Revista de Educação e Informática**, ano 9, n. 13, abr. 1999.

MORAN, J. M. **Ensino e aprendizagem inovadora com tecnologias audiovisuais e telemáticas**. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2004.

OLIVEIRA NETTO, A. A. de. **Novas tecnologias e universidade: da didática tradicionalista à inteligência artificial: desafios e armadilhas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, R. de. **Informática educativa: dos planos e discursos à sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Papirus, 1999.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

POLATO, A. A tecnologia que ajuda a ensinar. **Revista Nova Escola**, São Paulo: Abril, ano 24, n. 223, p. 50-56. Jun./jul. 2009.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio – disciplinas curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998.

TAJRA, S. F. **Informática na educação: novas ferramentas para o professor na atualidade**. 7. ed. São Paulo: Érica, 2007.

TAJRA, S. F. **Internet na educação: o professor na era digital**. São Paulo: Érica, 2002.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, F. J. de. Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Florianópolis: Ed. UFSC, n. 1, set. 1997.

VALENTE, J. A. **Informática na educação: o computador auxiliando o processo de mudança na escola**. Campinas, 2003.

A LUDICIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS SÉRIES FINAIS

Regina Oneda Mello*
Marina da Silva Hachmann**
Viviane Cristina Sitniewski***
Débora Fernanda S. Amalcabúrio****
Mônica Lopes Duarte****
Vânia Seganfredo****
Inês Maria V. de Souza****

Resumo

O foco deste artigo foi refletir sobre a importância da ludicidade e sua possibilidade de inserção no ensino de Língua Portuguesa nas Séries Finais do Ensino Fundamental bem como nas sequências didáticas desenvolvidas pelas acadêmicas do Curso de Letras da Unoesc como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PI-BID) na Escola Municipal Viver e Conhecer de Capinzal, SC, com início no primeiro semestre de 2014. Objetivou-se também verificar se a ludicidade é uma ferramenta presente nas aulas de Língua Portuguesa do sexto ao nono ano das escolas públicas da zona urbana desse Município. Os estudos feitos por Antunes, Santin, Macedo e Bello foram suporte na reflexão teórica durante o processo de construção, planejamento e execução do trabalho. Por meio do planejamento das sequências didáticas para as oficinas do PIBID, da pesquisa bibliográfica, da pesquisa de campo e da análise dos resultados, foi possível constatar que a ludicidade é um recurso que deve fazer parte não somente das aulas de Língua Portuguesa, mas de todas as disciplinas independente da série que o professor atua.

Palavras-chave: Ludicidade. PIBID. Língua Portuguesa.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, não basta apresentar a informação ao aluno, é necessário ir além dessa perspectiva. O professor, mediador do processo de ensino-aprendizagem, deve propor atividades para que a informação seja transformada em conhecimento significativo para o aluno, ou seja, aquilo que ele aprender realmente atinja outras esferas vivenciando o conhecimento na prática.

Assim, o educador deve ser um sujeito reflexivo que tenha espírito aberto, responsabilidade e entusiasmo, que não proponha ações estereotipadas, mas saiba criar, recriar e ter originalidade, além de buscar estratégias para possibilitar aos alunos a construção de conhecimento com autonomia.

Nesse contexto, o uso de atividades lúdicas pode ajudá-lo na construção do conhecimento e, ao mesmo tempo, contribuir para um ensino de qualidade. Muitos são os pesquisadores que apontam a ludicidade como ferramenta importante na mediação do conhecimento, entre eles, pode-se citar Feijó (1992, p. 2), que afirma que, “[...] o lúdico é uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, fazendo parte das atividades essenciais da dinâmica

* Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na Universidade do Oeste de Santa Catarina; regina.mello@unoesc.edu.br

** Coordenadora do Subprojeto do Curso de Letras na Universidade do Oeste de Santa Catarina; marina.hachmann@unoesc.edu.br

*** Supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na Escola Municipal Viver e Conhecer; vivicris.sitniewski@gmail.com

**** Graduandas do Curso de Letras da Universidade do Oeste de Santa Catarina; dhebora.fer@gmail.com; lucimara75duarte@bol.com.br

humana caracterizada por ser espontânea, funcional e satisfatória.” Portanto, o professor deve acreditar na eficácia desse recurso no processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento social, intelectual e emocional dos alunos.

2 A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA SALA DE AULA

A educação tem por objetivo principal formar cidadãos críticos e criativos com condições para construir conhecimentos e atuarem na sociedade em prol de todos. O processo de Ensino-aprendizagem está constantemente aprimorando seus métodos de ensino para a melhoria da educação. O lúdico é um desses métodos para a prática pedagógica, contribuindo para o aprendizado do alunado, pois a vontade de aprender cresce, o interesse ao conteúdo aumenta e, dessa maneira, o aluno realmente aprende o que foi proposto, estimulando-o a ser pensador, questionador e não um repetidor de informações.

O termo etimologicamente é derivado do latim *ludus*, que significa jogo, divertir-se, e que se refere à função de brincar de forma livre e individual, de jogar utilizando regras referindo-se a uma conduta social, da recreação, sendo ainda maior a sua abrangência.

A atividade lúdica mais trabalhada atualmente nas escolas pelos professores é o jogo, principalmente nas salas de aula do Ensino Fundamental – Séries Iniciais. É importante ressaltar que a palavra “jogo”, etimologicamente, origina-se do latim *iocus*, que significa brincadeira, divertimento. Em alguns dicionários da Língua Portuguesa aparece com definição de “passatempo, atividade mental determinada por regras que definem ganhadores e perdedores”. Também a palavra “jogo” apresenta significados variados, desde uma brincadeira de criança com fins restritos em diversão até as atividades mais complexas com o intuito de adquirir novos conhecimentos.

Ronca e Terzi (1995 apud TEZANI, 2004, p. 96) afirmam que:

[...] o lúdico proporciona compreender os limites e as possibilidades da assimilação de novos conhecimentos pela criança, visto que, mediante o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem, o indivíduo conhece e interpreta os fenômenos à sua volta, trabalhando com os limites existentes entre o imaginário e o concreto.

Os jogos devem estar presentes na sala de aula, no entanto, não podem ser inseridos apenas para preencherem um tempo da aula ou por modismo. Eles devem estar devidamente associados aos conteúdos e aos objetivos da aprendizagem, auxiliando a parte teórica, tornando o ensino mais prazeroso e dinamizando o trabalho dos profissionais da área da educação.

Cabe destacar que na atividade lúdica, o que importa não é apenas o produto, o que dela resulta, mas a própria ação, o momento vivido. Certamente, ela possibilita a quem a vivencia momentos de encontro consigo e com o outro, momentos de fantasia e de realidade, de ressignificação e percepção, momentos de vida.

É com a ludicidade que o aluno se envolve na atividade e sente a necessidade de compartilhar com o outro, mesmo estando em postura de adversário; a parceria é um estabelecimento de relação. Essa relação expõe as potencialidades dos participantes, afeta as emoções e põe à prova as aptidões, testando limites. Jogando, o aluno terá a oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis à sua futura formação profissional, como atenção, afetividade, hábito de permanecer concentrado e desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e linguísticas; a escola deve considerar o lúdico como parceiro e utilizá-lo amplamente para atuar no desenvolvimento dos alunos.

Para Santin (1994), são ações vividas e sentidas, não definíveis por palavras, mas compreendidas pela fruição, povoadas pela fantasia, pela imaginação e pelos sonhos que se articulam como teias urdidas com materiais simbólicos. Assim, elas não são encontradas nos prazeres estereotipados, no que é fornecido pronto, pois estes não possuem a marca da singularidade do sujeito que as vivencia.

Mediante a ludicidade o indivíduo forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções e se socializa, proporcionando o estabelecimento de relações cognitivas, simbólicas e produções culturais. Assim, o educador deve repensar sempre a sua prática pedagógica, visando inserir atitudes que prezem pela reconstrução do pensamento e da maneira de perceber e compreender o conhecimento, cabendo ao profissional o compromisso de modificação e transformação por meio da interação com os alunos.

3 A LUDICIDADE NAS SÉRIES FINAIS

Nas séries finais, em diferentes disciplinas, a ludicidade pode e deve ser um dos recursos na programação do professor para atingir os objetivos de sua sequência didática. De acordo com os PCNs, a escola deve ser um espaço de informação para que o aluno possa construir o conhecimento a partir da interação com o objeto e da mediação do professor; nesse sentido, pode ser inserida e tornar-se um instrumento eficiente na formação do aluno. No entanto, o professor deve saber que tipos de jogos que podem ser usados em sua matéria, para que eles realmente ajudem no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo os PCNs, o objetivo da Língua Portuguesa nas séries finais, na síntese de Antunes (1999, p. 44) é:

[...] ampliar o uso da linguagem para facilitar a expressão, diferenciar o conteúdo de mensagens, compreender textos escritos e orais, descobrir a variedade e diversidade da língua falada no país, construir imagens diversas com as palavras e transformar a linguagem em instrumento para a aprendizagem.

Para que esse objetivo seja alcançado de maneira eficaz, o professor deve saber quais inteligências explorar. Segundo Antunes (1999, p. 44), o professor deve contemplar “[...] jogos que explorem a inteligência linguística, espacial, pessoal e pictórica.”

A inteligência linguística ou verbal é a capacidade de organizar vocábulos em enunciados de sentido verdadeiro. Para isso, o educador deve oferecer jogos voltados à ampliação do vocabulário, da fluência verbal, da gramática, da alfabetização e da memória verbal.

Outra inteligência que deve ser explorada é a espacial. Segundo Antunes (1999, p. 110):

A inteligência espacial se manifesta pela capacidade em se perceber formas iguais ou diferentes em objetos apresentados sob outros ângulos, em identificar o mundo visual com precisão, em efetuar transformações sobre suas próprias percepções, em imaginar movimentos ou deslocamento entre partes de uma figuração, em se orientar no espaço e em ser capaz de recriar aspectos da experiência visual, mesmo distante de estímulos relevantes.

Essa inteligência pode ser explorada com jogos em que o aluno precise se situar e/ou traçar caminhos e estratégias. Exemplos de jogos que exploram a inteligência espacial são aqueles que envolvem trilhas, caminhos, mapas, entre outros.

Já a inteligência pictórica constitui a competência de compreender e expressar a linguagem dos signos, das cores ou dos desenhos. Indivíduos que desenvolvem essa inteligência reproduzem pelo desenho objetos e situações reais ou mentais. Jogos que trabalham com imagens exploram essa inteligência.

Por último, a inteligência pessoal consiste na descoberta da própria individualidade e na aquisição de forma de relacionamento consigo e com os outros. Essa inteligência é contemplada em toda proposta lúdica independente se é desenvolvida no individual ou no coletivo.

Por isso, o professor das séries finais precisa incluir atividades lúdicas em seu planejamento. Antunes (1999, p. 36) afirma que:

O jogo ganha um espaço como ferramenta ideal da aprendizagem na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno como todo pequeno animal adora jogar e joga sempre e principalmente sozinho e desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social. O jogo ajuda-o a construir suas novas descobertas, desenvolve, enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva o professor à condição de condutor, estimulado e avaliador da aprendizagem.

No PIBID, pôde-se comprovar a relevância da ludicidade nas sequências didáticas desenvolvidas, pois sua proposta é oferecer um diferencial, algo que desperte o interesse dos alunos em fazer parte do programa para que possam aprender o que não estão conseguindo na sala regular com o professor regente. Assim, as oficinas contemplaram atividades lúdicas de acordo com a proposta de trabalho em cada sequência, essas atividades, além de cativar e manter os alunos no programa, contribuíram para que a aprendizagem acontecesse de maneira prazerosa.

4 POR QUE UTILIZAR ATIVIDADES LÚDICAS EM LÍNGUA PORTUGUESA NAS SÉRIES FINAIS?

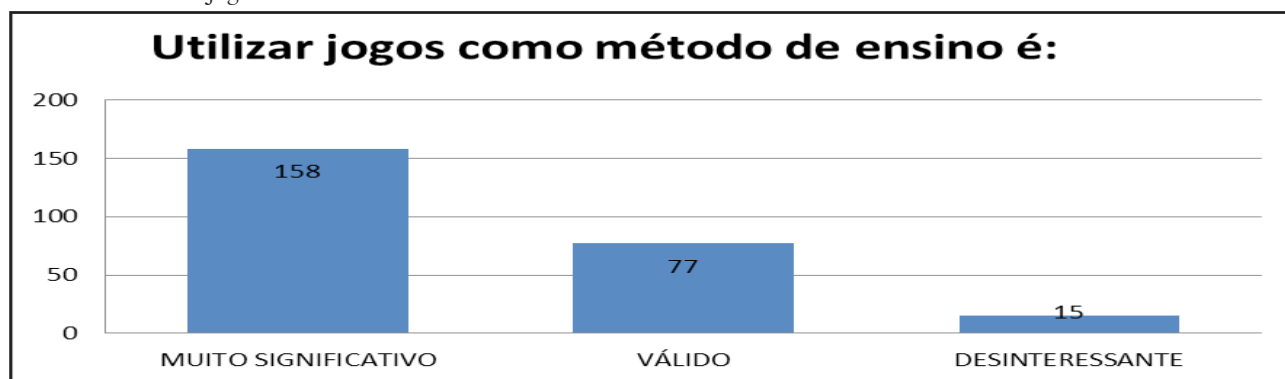
Trabalhar com a ludicidade é, certamente, propor aos alunos um método interessante, um meio eficiente para envolvê-los nas atividades escolares, promovendo aprendizagens. A inserção de práticas lúdicas, além de motivá-los, atribui ao ensino de Língua Portuguesa um caráter interativo, ou seja, a aula torna-se instigante, ocorre a integração entre a turma, o professor e o conteúdo. Além disso, há o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita desvinculando-se de práticas tradicionais.

Segundo Antunes (2004, p. 14), “A aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social e o jogo constitui uma ferramenta pedagógica ao mesmo tempo promotora do desenvolvimento cognitivo e social.” Baseada nessa perspectiva, foi desenvolvida uma pesquisa de campo de modo investigativo em fontes primárias, a fim de verificar a relevância atribuída pelos alunos e professores ao uso de atividades lúdicas no ensino de Língua Portuguesa. A coleta de dados foi dividida em dois focos de investigação: questionários direcionados exclusivamente aos alunos dos oitavos anos do Ensino Fundamental; e questionários direcionados aos professores de Língua Portuguesa. É necessário ressaltar que em uma pesquisa qualitativa, como a deste artigo, a coleta de dados traz as informações necessárias para compreender uma situação real presente no ambiente escolar. Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p. 151):

A maior parte das pesquisas qualitativas se propõe a preencher lacunas no conhecimento, sendo poucas as que se originam no plano teórico, daí serem essas pesquisas frequentemente definidas como descritivas ou exploratórias. Essas lacunas geralmente se referem à compreensão de processos que ocorrem em uma dada instituição, grupo ou comunidade.

Para a análise dos dados coletados, foram considerados os resultados obtidos por meio dos questionários, relacionando-os com a pesquisa bibliográfica realizada. A coleta dos dados foi desenvolvida em escolas municipais e estaduais de Capinzal, abrangendo a área urbana do município. Para tal, foi escolhida como amostra da população estudantil uma série de cada escola, a fim de exemplificar as opiniões da totalidade dos estudantes. A população da pesquisa foi constituída por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (oitavos anos). O questionário aplicado aos educandos teve um caráter avaliativo do uso da ludicidade como método de ensino e objetivou apontar se a utilização de jogos nas aulas de Língua Portuguesa contribui para a assimilação dos conteúdos pelos alunos. Já a pesquisa desenvolvida com os professores de Língua Portuguesa teve como objetivo analisar se a metodologia utilizada por eles contempla, em sua prática, atividades lúdicas.

Gráfico 1 – Utilizar jogos como método de ensino é:



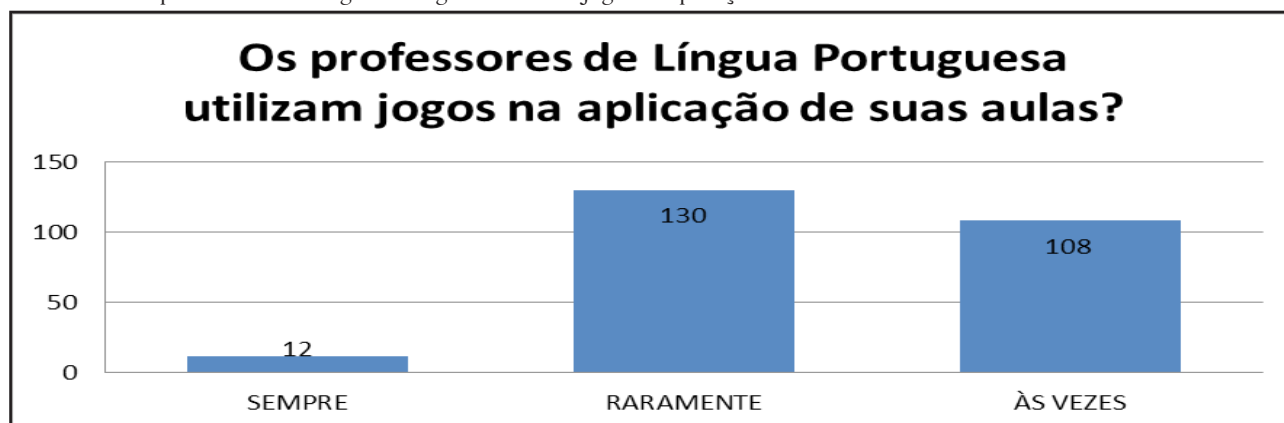
Fonte: os autores.

A opinião dos alunos comprova, conforme o Gráfico 1, que o uso de jogos é um método de ensino muito significativo. Para Antunes (2003, p. 15):

O jogo é o mais eficiente meio estimulador das inteligências, permitindo que o indivíduo realize tudo que deseja. Quando joga, passa a viver quem quer ser, organiza o que quer organizar, e decide sem limitações. Pode ser grande, livre, e na aceitação das regras pode ter seus impulsos controlados. Brincando dentro de seu espaço, envolve-se com a fantasia, estabelecendo um gancho entre o inconsciente e o real.

Antunes (2003, p. 17) entende jogo como toda e qualquer atividade que impõe desafios, por exemplo, um jogar com as palavras por meio de uma conversa, de uma pergunta, de um olhar, enfim, desde que o outro esteja estimulado; no entanto, de acordo com o Gráfico 2, os alunos afirmaram que os jogos são pouco ou nada utilizados na prática docente, o que é comprovado pelos professores de Língua Portuguesa investigados, destes, apenas a metade afirma utilizar com frequência jogos como método de ensino.

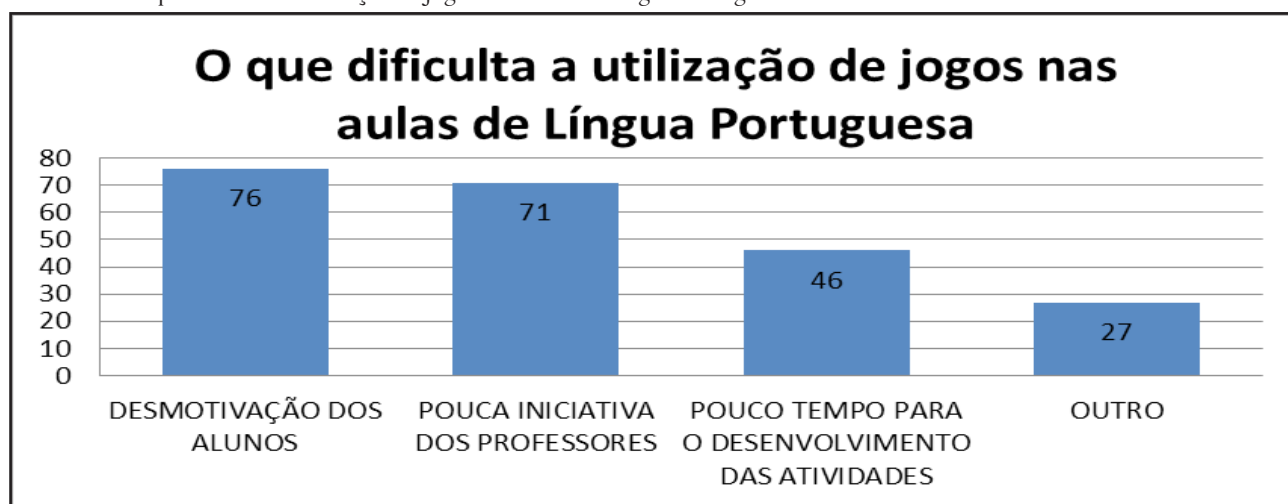
Gráfico 2 – Os professores de Língua Portuguesa utilizam jogos na aplicação de suas aulas



Fonte: os autores.

Entre os principais motivos que dificultam o uso de jogos na Língua Portuguesa, os professores citam a falta de tempo e de materiais para confeccionar e desenvolver jogos em sala de aula. Já os alunos consideram, conforme o Gráfico 3, a desmotivação ou a falta de envolvimento deles mesmos como fator principal para o não uso de atividades lúdicas.

Gráfico 3 – O que dificulta a utilização de jogos nas aulas de Língua Portuguesa

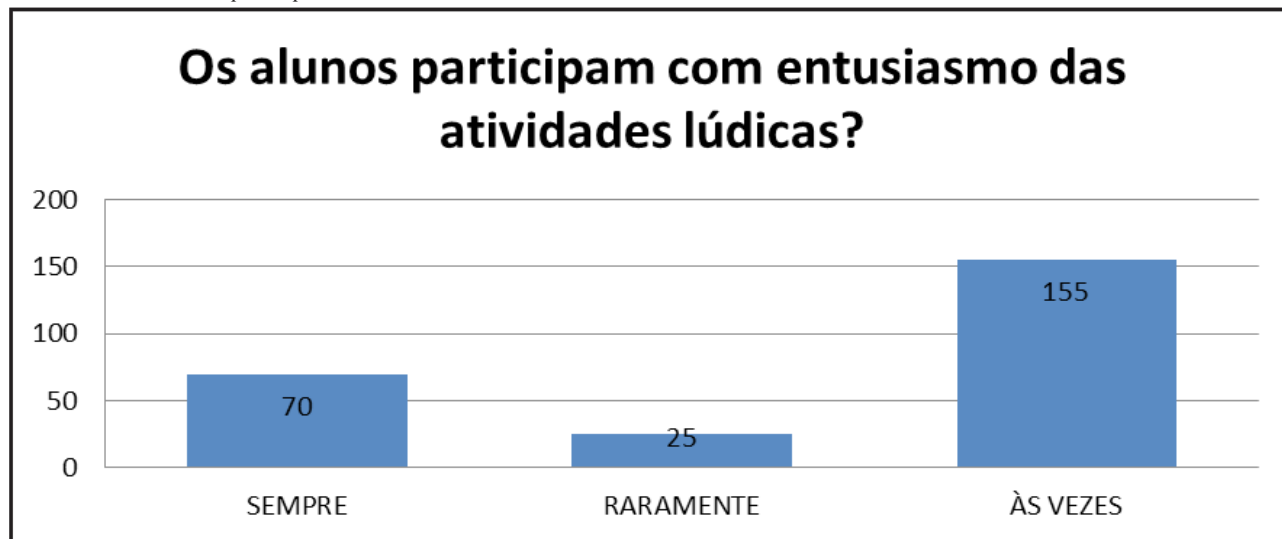


Fonte: os autores.

Segundo Machado (1998, p. 13), a ludicidade no ensino “[...] nem sempre jogo significa atividade lúdica.” O jogo, para ser lúdico, precisa gerar uma tensão positiva suficiente para não prejudicar o aprendizado do aluno, tem

de levar à ação e não à frustração. De acordo com a pesquisa aplicada, a maioria dos alunos afirma que nem sempre as atividades lúdicas desenvolvidas despertam interesse e entusiasmo, conforme o Gráfico 4.

Gráfico 4 – Os alunos participam com entusiasmo das atividades lúdicas?

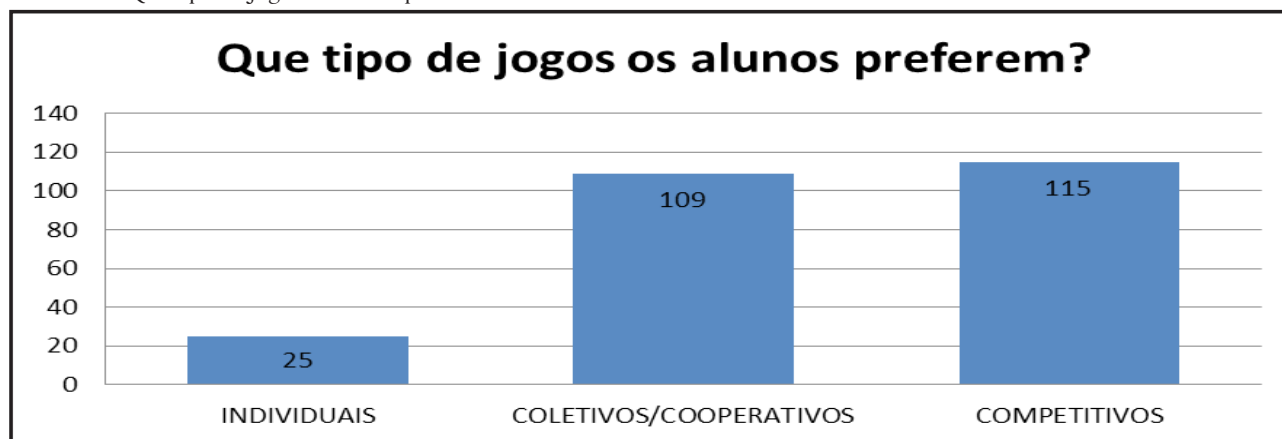


Fonte: os autores.

Antunes (2003) parte de um princípio etimológico ao considerar jogo como “[...] um divertimento, brincadeira, passatempo sujeito a regras que devem ser observadas quando se joga.” Além de “balanço, oscilação, astúcia, ardil, manobra”, e amplia a noção, explicando que o jogo deve sempre oferecer meios ao crescimento do indivíduo na aprendizagem e não precisa estar necessariamente dentro de uma competição entre grupos em que um tem de ganhar e o outro perder.

Apesar disso, a pesquisa realizada demonstra, conforme o Gráfico 5, que os alunos investigados, talvez por se tratarem de adolescentes entre 12 e 16 anos, preferem jogos ou atividades que envolvem alguma forma de competição.

Gráfico 5 – Que tipo de jogos os alunos preferem?



Fonte: os autores.

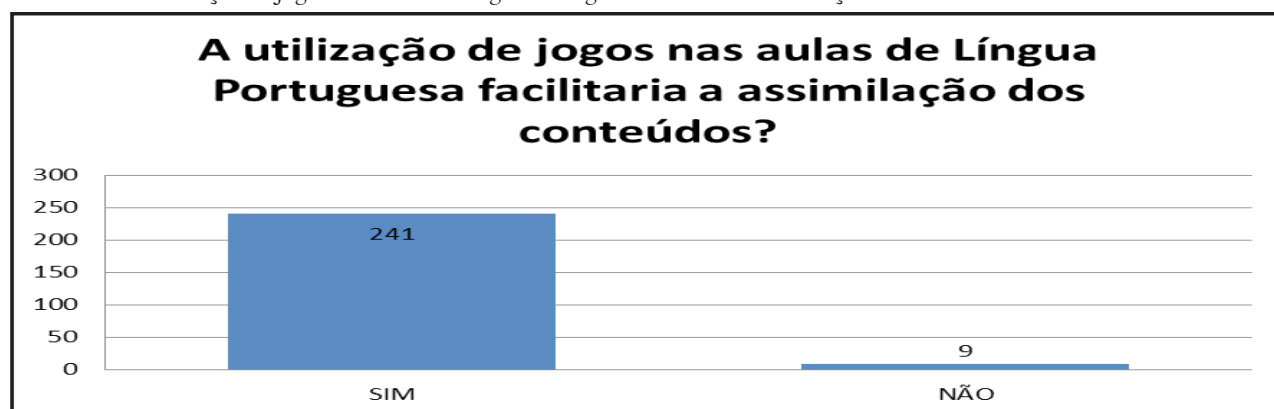
A maioria dos professores investigados considera o uso de jogos muito significativo para a aprendizagem dos alunos, além disso, costuma utilizar técnicas diferenciadas, como “texto fatiado”, “ache rápido (dicionário)”, “provas orais com brincadeiras”, “caça ao tesouro”, “jogo soletrando”, “jogo da memória”, “dominó de verbos”, “dramatizações”, entre outras, como atividades lúdicas para o ensino de Língua Portuguesa.

Justamente por ser uma ferramenta muito válida para o ensino, o jogo precisa ser rigorosamente estudado e analisado para ser de fato eficiente, e não uma atividade ocasional, não planejada. Ao mesmo tempo, uma quantidade exagerada de jogos também não tem nenhuma valia. Dessa forma, o profissional da educação precisa estabelecer objetivos

para atribuir significado às atividades, como: aonde quero chegar e por quê, conhecer seu público, idade, número de participantes, classe social, etapa do desenvolvimento psicológico do indivíduo e organização prévia de um material adequado, para que o trabalho se torne viável, além de tempo, espaço, dinâmica, proximidade de conteúdos, entre outros.

Macedo (2000) é bem claro ao afirmar que a proposta de um trabalho com jogos não pode ser entendida como um receita de bolo, que deva ser seguido fielmente por quem o utiliza. A ideia seria propor algo de referencial, podendo ser modificado e adaptado à prática pedagógica, de acordo com as necessidades de cada professor, e que os jogos sejam, sobretudo, transformados em material de estudo e ensino, bem como aprendizagem e produção de conhecimento.

Gráfico 6 – A utilização de jogos nas aulas de Língua Portuguesa facilitaria a assimilação dos conteúdos?



Fonte: os autores.

A maioria dos alunos investigados considera que o uso de jogos e outras atividades lúdicas facilitaria a aprendizagem da Língua Portuguesa, conforme o Gráfico 6. No entanto, é importante ressaltar que a eficiência maior está na figura do professor do que nos jogos em si, em apostar no lúdico, no jogo, com o objetivo principal de estimular os alunos a serem pensadores, questionadores, e não repetidores de informação.

5 CONCLUSÃO

Como acredita Bello (2005), é fato que tudo no mundo, em termos tecnológicos e científicos, vem se modificando de forma assustadora, menos a educação. Pode-se dizer que, em sua forma, quase não progrediu. No entanto, mais importante que medidas, pesquisas e decretos, na tentativa de melhorar o ensino, é o professor ter um olhar crítico, avaliativo, a fim de buscar estratégias didáticas para que a ludicidade ocupe seu lugar na sala de aula.

As metodologias devem estimular a experimentação e a resolução de problemas, propiciando ao aluno não apenas a construção do conhecimento, mas também o desenvolvimento de competências cognitivas. Assim, o objetivo desta pesquisa foi, sobretudo, fazer com que os professores repensem suas práticas discursivas, transmissoras de informações, ainda tão evidentes nas escolas brasileiras, e que possam ser competentes de forma a adotarem uma postura mediadora diante da produção de conhecimento.

Durante o desenvolvimento do projeto do PIBID com as atividades lúdicas, obteve-se um resultado satisfatório e os objetivos foram alcançados, considerando-se nesse processo as tentativas do aluno na realização das atividades, as dúvidas manifestadas, a interação com o grupo, a autonomia, o progresso em relação à condição anterior, entre outros. Os alunos se envolveram na realização das atividades e nas tarefas em grupo e houve melhora inclusive da indisciplina. Ressalta-se que, apesar do pouco tempo para a aplicação do projeto, obtiveram-se como resultados:

- melhora significativa na assimilação dos conteúdos;
- maior interação entre aluno/aluno e aluno/professor;
- mais compromisso/responsabilidade em relação à confecção, desenvolvimento e entrega das atividades;
- maior motivação e gosto pelo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa;

- e) melhora na socialização dos conteúdos, no envolvimento e na dedicação;
- f) maior aceitação quanto às diferenças de cada um.

Constatou-se, então, que a ludicidade é uma ferramenta indispensável na sala de aula. Com ela, o aluno melhora sua autonomia, reconhece sua importância como cidadão, desenvolve sua criatividade, seu raciocínio, vivencia momentos significativos e aprende a viver em grupo.

Ludicy in Portuguese teaching on higher grades

Abstract

The focus of this article is to meditate about the importance of ludicity and its possibility of insertion in the teaching of the Portuguese Language in the Beginning Grades, as well, in the didactics sequences developed by the students of the language course of Unoesc university as trainees of PIBID at Viver e Conhecer School of Capinzal, SC, with the start in the first semester of 2014. The main purpose was to verify if the ludicity is a tool present in the Portuguese classes in 6th and 7th grades in the public schools in the urban zone of this town. The studies made by Antunes, Santin, Macedo and Bello were support in the teoríc reflection during the process of construction, planning and execution of the work. Through of the planning of the didactics sequences to the workshops of PIBID, of bibliographic research, of the research and the analysis of the results was possible to encounter that the playful is a resource that must be part not only of Portuguese classes, but in all schedules, independent of the grade that the teacher acts.

Keywords: Playful. Pibid. Portuguese language.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANTUNES, C. **Alfabetização emocional**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ANTUNES, C. **A teoria das inteligências libertadoras**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ANTUNES, C. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2001.

ANTUNES, C. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ANTUNES, C. **O jogo e a educação infantil**: falar e dizer, olhar é ver. Petrópolis: Vozes 2004. (Escutar e ouvir).

BELLO, J. L. de P. **História da educação no Brasil**. 2014. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb01.htm>>. Acesso em: 04 ago. 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. 2. ed. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

DALLABONA, S. R.; MENDES, S. M. S. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educador. **Revista de divulgação técnico-científica**, v. 1, n. 4, jan./mar. 2004.

FEIJÓ, O. G. **Corpo e movimento**: uma psicologia para o esporte. Rio de Janeiro: Shape, 1992.

MACEDO, L. de; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Aprender com jogos e situações-problema**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MACHADO, L. **Manual do professor**. 4. ed. Rio de Janeiro, 1998.

SANTIN, S. **Educação física**: da opressão do rendimento à alegria do lúdico. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1994.

TEZANI, T. C. Rodrigues. **O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento**: aspectos cognitivos e afetivos. 2004. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=621>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PERCORRENDO O CAMINHO ATÉ O PACTO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Juliana Basso Ansiliero*
Zuleide Ramos Ferreira da Rosa**

Resumo

O artigo teve por objetivo refletir sobre o caminho da alfabetização e letramento percorrido no Brasil até o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que visa alfabetizar todas as crianças matriculadas no ensino fundamental até os oito anos de idade. Toma por referência as políticas de educação constituídas a partir do século XX, sinalizando alguns marcos legais e programas, bem como a formação docente e a responsabilização destes frente ao cenário educacional do qual faz parte o Pacto. Segue problematizando alguns pontos do Pacto, entre eles a delimitação da idade certa, a formação docente com cronograma e metodologia preestabelecidos e o enfoque em apenas duas áreas do conhecimento. Conclui tecendo algumas reflexões parciais acerca do programa, considerando o estágio de implementação em que se encontra.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Formação docente. Pacto da alfabetização na idade certa.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, a educação brasileira revela um controverso cenário teórico, metodológico e de políticas públicas relacionadas à alfabetização escolar. Por muito tempo, o conceito de alfabetização ficou enraizado à ideia de que para aprender a ler e escrever era apenas necessário decodificar os sinais gráficos, bem como apresentar a capacidade de codificar os sons da fala.

A partir de 1980, as teorias passam a compreender o aprendizado da escrita muito além do domínio da correspondência grafema e fonema, concebendo-o um processo dinâmico e ativo, com possibilidade de construção e reconstrução do conhecimento. Desde então, o letramento passou a ser incorporado ao tema alfabetização, no entanto, sua definição é complexa e envolve diferentes relações e contextos. No Brasil, o termo letramento foi usado pela primeira vez por Kato (1986), na obra intitulada *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Depois disso, muitos autores se interessaram pelo tema, tendo como consequência uma significativa ampliação do quadro de pesquisas científicas.

Freire (1987, p. 8) utilizou o termo alfabetização com um sentido aproximado de letramento, “[...] aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.” Nessa direção, alfabetização e letramento passam a ser compreendidos como processos distintos, ainda que indissociáveis. Alfabetização refere-se ao processo de ensinar ou aprender a ler e escrever, já o letramento envolve o domínio mais amplo dos usos da leitura e da escrita em situações sociais variadas.

Eis, então, o desafio proposto de “alfabetizar letrando”. Para Soares (1998, p. 47), “[...] alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.”

Partindo dessa nova conceituação, na tentativa de atender ao analfabetismo, as políticas de alfabetização têm incluído iniciativas para a formação continuada de professores, entre elas: Brasil Alfabetizado (2003), Rede Nacional

* Mestranda em Educação na Universidade do Oeste de Santa Catarina de Joaçaba; ju.ansiliero@hotmail.com

** Mestranda em Educação na Universidade do Oeste de Santa Catarina; zuleiderfrosa@gmail.com

de Formação Continuada de Professores (2004) e o Pró-Letramento (2005), voltados especificamente para professores e alfabetizadores.

Ainda assim, os dados revelam uma triste realidade quanto à alfabetização no Brasil. Como parte das medidas empreendidas visando alterar essa realidade, o Senado Federal aprovou a Medida Provisória n. 586/2012, convertida na Lei n. 12.801, de 24 de abril de 2013, que oficializou a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o qual busca garantir que as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, no final do terceiro ano do fundamental. Dados de dezembro de 2012 mostram que o Pacto alcançou 89,8% dos municípios do País.

Atentos a esse cenário, o presente estudo teve por objetivo refletir sobre o caminho da alfabetização e letramento percorrido no Brasil até a vigência do PNAIC. Reitera-se que os desdobramentos do estudo compreendem a contextualização da educação a partir do século XX, de modo a favorecer a abordagem dos marcos legais, a formação dos professores alfabetizadores e o PNAIC.

2 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO: ALGUMAS NOTAS SOBRE MARCOS LEGAIS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PNAIC

A história da educação no Brasil evidencia que o campo tem sido caracterizado por processos que informam forças em disputa na sociedade. Em diferentes tempos e enfoques, vimos despontar discursos de mudança pautados em determinados projetos políticos e educacionais. No entanto, prevalece a ênfase nas disputas de hegemonia, de interesses e de métodos, revelando um tratamento da educação marcada pela presença de nossa herança colonizadora, escravocrata e capitalista, decorrente de políticas e gestão educacional fragmentada (FRIGOTTO, 2009).

Após a primeira Guerra Mundial e com a Revolução Industrial, configurou-se uma nova burguesia, e, com ela, a emergente reivindicação pelo acesso à educação e pela ampliação da oferta de ensino, pois “[...] já na década de 20 o índice de analfabetismo [...] atingia a alta cifra de 80%.” (ARANHA, 1996, p. 198). O “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico.”¹ evidenciaram o pensamento liberal democrático dos educadores da Escola Nova que, por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, já defendia a educação pública, obrigatória e leiga como dever do Estado.

Aproximando o Manifesto das questões de interesse deste estudo, recorremos a Saviani (2011, p. 248-249):

Propõe-se, então, um sistema orgânico com uma escola primária organizada sobre a base das escolas maternas e jardins da infância, articulada com a educação unificada, abrindo acesso às escolas superiores de especialização profissional ou de altos estudos.

[...] a formação de todos os professores, de todos os graus, deve ser elevada ao nível superior e incorporada às universidades. O princípio da unidade da função educacional implica a unidade da função docente mediante a qual os professores, a par da formação de nível universitário, deverão ter também remuneração equivalente para manter a eficiência no trabalho, assim como a dignidade e o prestígio próprios dos educadores.

Em relação às leis da educação nacional, é importante pontuar que a Lei n. 5692/71 possibilitou uma significativa mudança no número de anos de escolaridade da obrigatoriedade escolar, tendo sido responsável pela ampliação de quatro para oito anos. Embora tenha desconsiderado a necessidade de revisão de recursos e da organização da escola (SHIROMA; MORAES; ENVANGELISTA, 2002). Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em vigor – Lei n. 9394/96 – dispõe sobre a gestão democrática, reformas curriculares e diretrizes, bem como o Plano Nacional de Educação e, em ambos, denota-se a presença da participação docente na gestão da escola e na elaboração de projetos educacionais.

Outras políticas públicas e documentos legais² aprovados contemplaram mudanças no financiamento do ensino, provocando transformações no panorama educacional, entre elas o processo de municipalização, a ampliação do ensino fundamental para nove anos e a inclusão da concepção da alfabetização com letramento, bem como a impulsão de avaliações em larga escala como iniciativa, visando melhorar a qualidade da educação no país.

Acerca disso, percebe-se que entre as iniciativas levadas a efeito recentemente, algumas têm buscado assumir uma dimensão mais abrangente, compreendendo, normalmente, programas nacionais ou estaduais e, em alguns casos, propostas municipais. A intensificação de políticas para formação continuada de professores parece revelar uma tendência ao reforço de tais políticas no contexto atual, sugerindo tratar-se de uma aposta na atualização contínua do educador no contexto em que se insere, como meio de fortalecer vínculos entre a teoria e a prática pedagógica e fornecer respostas a determinadas questões da educação. Conforme assinala Gatti (2008, p. 58):

[...] nos últimos anos do séc. XX, tornou-se forte nos mais variados setores profissionais [...] a questão da imperiosidade de formação continuada [...] ideia de atualização constante, ou seja, a educação continuada incorporou essa necessidade também aos setores da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos a nosso sistema educacional.

Consoante destacado, a ênfase em políticas de formação dos professores nos últimos anos vem sendo informada por iniciativas de largo alcance. No âmbito federal, essa ênfase pode ser relacionada, por exemplo, com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído por meio do Decreto n. 6.094/2007, do qual resultou a implementação, pelo Ministério da Educação (MEC), do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Esse plano consiste em um conjunto de ações estruturadas com base nos princípios da educação sistêmica com ordenação territorial, objetivando reduzir desigualdades sociais e regionais em torno de quatro eixos articuladores: educação básica; alfabetização; educação continuada e diversidade; educação tecnológica e educação superior.

Além dessas mudanças, a formação continuada de professores tornou-se importante instrumento para propiciar a adequação às reformas curriculares e fornecer subsídios às novas demandas exigidas. Em prol da melhoria de qualidade da educação básica, percebe-se no cenário educacional a priorização de ações e programas direcionados a essa formação, delegando somente aos professores a tarefa de alcançar o êxito da escola e da tão almejada qualidade. Essa é, sem dúvida, uma questão complexa, sobre a qual cabe recuperar a reflexão de Saviani (2011, p. 448) sobre a “inclusão excludente”:

Continua-se pedindo que ele seja eficiente e produtivo, mas agora ele não necessita seguir um planejamento rígido; não precisa pontuar sua ação por objetivos predefinidos, seguindo regras preestabelecidas [...] São instados a se aperfeiçoarem continuamente num eterno aprender a aprender. Acena-se, então, com cursos de atualização ou reciclagem, dos mais variados tipos, referidos a aspectos particulares e fragmentários da atividade docente, todos eles eludidos a questões práticas do cotidiano. O mercado e seus porta-vozes governamentais parecem querer um professor ágil, leve, flexível; que, a partir de uma formação inicial ligeira, de curta duração e a baixo custo, prosseguiria sua qualificação no exercício docente lançando mão da reflexão sobre sua própria prática, apoiado eventualmente por cursos rápidos, ditos também “oficinas”; essas, recorrendo aos meios informáticos, transmitiriam, em doses homeopáticas, as habilidades que o tornariam competente nas pedagogias da “inclusão excludente”, do “aprender a aprender” e da “qualidade total”.

Assim, a formação continuada de professores não é recente e uma série de iniciativas tem sido implementada nas últimas décadas. Alferes e Mainardes (2009), ao reforçarem o fato de algumas dessas iniciativas serem mais abrangentes e outras mais localizadas (em uma rede de ensino ou em um grupo de escolas), destacam que diversas razões têm motivado a criação de programas governamentais, com destaque à formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entre essas razões, mencionam o nível de desempenho dos alunos dessa etapa, detectado pelos sistemas nacionais de avaliação, acerca do que é nutrida a expectativa de que a formação continuada pode contribuir para solucionar ou amenizar o problema.

Percebe-se que o caminho proposto pelo Ministério da Educação (MEC) em relação à formação continuada dos professores revela a opção por programas que visam oferecer suporte técnico e financeiro, não raro definindo cronogramas e metodologias preestabelecidas. De modo geral, a implementação depende da adesão por parte dos estados e municípios, atuação em regime de colaboração e da parceria com universidades.

Entre essas iniciativas de programas de formação continuada implementados, mais recentemente destaca-se o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), lançado em 2001, com o objetivo de nortear as ações educativas de alfabetização no Ensino Fundamental, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos, sendo criado

para suprir algumas deficiências de formação de professores alfabetizadores e para garantir um acesso às novas teorias e práticas que advinham dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Esses estudos traziam questões que causavam muitas dúvidas nos professores, e o Profa veio para fundamentar teoricamente a prática do professor e fazê-lo refletir diante das novas situações que se deparavam no cotidiano escolar, mais precisamente no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Apresentou como estrutura inicial um cronograma de dois anos, embora sua continuidade fosse possível desde que por iniciativa dos governos estaduais e municipais.

Ainda, como parte dessa evidente mobilização em torno da formação de professores, por iniciativa do governo federal, tendo como alvo o campo da alfabetização, situamos também o Pró-letramento, implantado no ano 2010, com foco na formação continuada de professores visando à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.³ Participam do Pró-letramento, por meio de cursos semipresenciais, professores em exercício em escolas públicas que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.⁴

Conforme assinalam Alferes e Mainardes (2009), uma das razões que motivou a criação do Programa Pró-letramento foi, justamente, o percentual de alunos com desempenho crítico e muito crítico, situação que, de certo modo, revela que as dificuldades na área da alfabetização ainda não foram resolvidas.

Ambos os programas visavam atender à necessidade de atingir as metas estabelecidas para a educação básica no Plano Nacional de Educação, Lei n. 10.172/2001, que contemplava a elaboração de planos decenais por parte dos estados e municípios e

[...] a elevação global do nível de escolaridade da população; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2001, p. 7).

Nesse contexto, apresenta-se também o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007), com 29 ações que buscavam promover a melhoria da qualidade da educação básica pública em todos os níveis, e o Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Em relação ao “Compromisso de Todos pela Educação”, estabeleceu-se cinco metas:

1. Todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos deverão estar na escola;
2. Toda criança plenamente alfabetizada até os oito anos;
3. Todos os alunos com aprendizado adequado ao seu ano;
4. Todo jovem de 19 anos com o Ensino Médio concluído;
5. Investimento em educação ampliado e bem gerido.

Diferente do previsto nessas metas, dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)⁵ – mostram que o Brasil apresentou declínio em relação ao desempenho dos estudantes brasileiros em leitura no ano de 2012 comparativamente a 2009, ficando com a 55ª posição do *ranking* de leitura. Embora haja o registro de um aumento das matrículas de crianças entre 6 e 12 anos de acordo com o acompanhamento e estágio de cumprimento das metas do Todos Pela Educação, os números correspondem a 91,4% em 2008, 91,9% em 2009 e 92% em 2011, não atingindo a meta esperada de 94,1%. Segundo fontes do IBGE (2009), 731 mil crianças ainda estão fora da escola e, relativamente ao analfabetismo funcional de pessoas entre 15 e 64 anos, os dados informam 28% no ano 2009 e, ainda, que 34% dos alunos que chegam ao 5º ano de escolarização ainda não conseguem ler.

Também os resultados da segunda edição da Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização (Prova ABC),⁶ realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), em parceria com o Pacto Todos pela Educação, com o Instituto Paulo Montenegro e com a Fundação Cesgranrio; aplicada em 2012, contemplando a leitura, a escrita e a matemática (Tabela 1):

Tabela 1 – Segunda edição da Prova ABC

	Indicadores	Metas	
	2011	2011	2022
2º/3º EF – Escrita	53,3 %	80%	100%
2º/3º EF – Leitura	56,1 %	80%	100%
2º/3º EF – Matemática	42,8 %	80%	100%

Fonte: Brasil (2013a).

Diante desse cenário vemos relevância e reiteramos a reflexão proposta por Saviani (2011, p. 442):

A “inclusão excludente” por sua vez manifesta-se no terreno educativo como face pedagógica da exclusão includente. Aqui a estratégia consiste em incluir estudantes no sistema escolar em cursos de diferentes níveis e modalidades sem padrões de qualidade exigidos para o ingresso no mercado de trabalho. Essa forma de inclusão melhora as estatísticas educacionais porque permite apresentar números de ampliação do atendimento escolar se aproximando da realização de metas como a universalização do acesso ao ensino fundamental. No entanto, para atingir essas metas quantitativas, a política educacional lança mão de mecanismos como a divisão do ensino em ciclos, a progressão continuada, as classes de aceleração que permitem às crianças e aos jovens permanecer um número maior de anos na escola, sem o correspondente efeito da aprendizagem efetiva. Com isso, embora incluídas no sistema escolar, essas crianças e esses jovens permanecem excluídos do mercado de trabalho e da participação ativa na vida da sociedade. Consuma-se, desse modo, a “inclusão excludente”.

No curso das iniciativas implementadas em escala nacional, consoante à meta de alfabetização das crianças até os oito anos de idade, realçada no Decreto n. 6.094/07 e no então projeto de Plano Nacional de Educação (PNE),⁷ o Governo Federal instituiu, por meio da Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012, o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Com a adesão ao Pacto, os entes federativos comprometem-se em alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática e realizar avaliações anuais – como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), criada pela Portaria n. 482, de 07 de julho de 2013 – dirigida aos alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental e aplicadas pelo Inep.⁸

De modo geral, as ações vinculadas ao Pacto visam contribuir para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; planejamento e avaliação das situações didáticas e o uso dos materiais voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização. O eixo principal das ações do Pacto, sobre o qual se destaca atenção é a formação continuada dos professores alfabetizadores,⁹ caracterizada pela formação dos que atuam nas redes públicas que aderirem ao Pacto e de orientadores de estudo.

3 PNAIC: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AVALIAÇÃO, SOLUÇÕES DO PROBLEMA?

Ao percorrer, ainda que brevemente, o cenário da história educacional do Brasil, é possível que se tenha uma ideia ilusória de dinamismo e de crescentes movimentos de transformações. Porém, uma leitura atenta da realidade não perderá de vista a interdependência entre a educação escolar e os aspectos políticos, econômicos e sociais, fomentando tendências que marcaram concepções de educação, atuação de educadores e organização da escola.

A inspiração para o PNAIC tem sua essência em um programa desenvolvido pelo governo do Ceará, no Município de Sobral, que buscava a eliminação do analfabetismo. Iniciado em 2004, o programa de erradicação do analfabetismo foi assumido em 2007, no âmbito estadual, e denominado Programa pela Alfabetização na Idade Certa (PAIC).

Em âmbito nacional, vê-se delegado ao pacto um “[...] compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.” (BRASIL, 2013b).

Ressalta-se que, juntamente como a adesão do pacto, estabeleceu-se compromissos em relação à sua concretização, sendo elencadas obrigações aos entes governamentais, a saber:

I – alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática; II – realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental; III – no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação. (BRASIL, 2013b).

O Pacto fundamenta-se ainda, no Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, que define no inciso II do Art. 2º a responsabilidade dos entes governamentais de

Alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico, bem como se apresenta como uma das Metas do Compromisso Todos pela Educação e do Projeto de Lei que trata sobre o Plano Nacional de Educação que também se refere a esse tema ao abordar a necessidade de “alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade.

Diante das determinações, metas e compromissos elencados, o Pacto configura-se em um discurso integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas que serão disponibilizados pelo MEC diante da proposta de alfabetização e letramento, a qual apresenta como um dos eixos principais a formação continuada dos professores alfabetizadores. Os cadernos de formação, disponibilizados pelo MEC, foram escritos por um grupo de pesquisadores das universidades federais especializados em alfabetização, com os quais foi realizada a capacitação dos orientadores de estudo (professores das redes públicas) correspondente a 200 horas de formação. Depois disso, a formação é direcionada a professores de sala de aula, correspondendo a um curso presencial de dois anos, que contemplou inicialmente a formação em língua portuguesa (120 horas anuais) no ano 2013, cuja metodologia propôs estudos e atividades práticas e, no ano 2014, o foco é a matemática, contemplando a mesma metodologia e o cronograma de 120 horas anuais.

Com propósitos semelhantes aos do Pró-letramento, o PNAIC comporta a formação continuada de professores alfabetizadores, em cursos presenciais com dois anos de duração, e bolsas de estudos a esses professores por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). No entendimento de Luz e Ferreira (2013), ao passo em que a medida busca alcançar melhores resultados educacionais, pode resultar na intensificação e precarização do trabalho docente. Consoante, destacam as autoras, a iniciativa associada à obtenção de bons resultados na ANA aponta para uma tendência utilitarista dessa formação, pois pode levar a uma individualização ou a isolamento do processo formativo e, até mesmo, do trabalho docente.

Considerando o contexto e as reflexões aqui referidas, junto aos quais se percebe colocada em posição central ou mesmo estratégica a política de formação de professores alfabetizadores, julga-se relevante uma discussão mais apurada acerca dessa política da qual faz parte o PNAIC e de sua presença no contexto municipal, seja em nível de governo, seja em nível de escola.

Diante da proposta de formação, despontam algumas questões relativas ao programa: será que 120 horas anuais são suficientes para a formação dos professores? Por que a ênfase em duas áreas do conhecimento? Como é compreendida a avaliação nesse programa? Existe idade certa para a alfabetização?

Em relação à formação de professores antes mesmo de discutir o tempo destinado, vale ressaltar novamente a sua responsabilidade frente ao cenário educacional, centrando na figura do professor as fragilidades do contexto educacional, fechando os olhos para as demais questões de caráter político, econômico e social, que também impactam resultados negativos na aprendizagem.

Como um campo central, as políticas e os programas de formação de professores frequentemente têm sido apontados pela focalização em ações pontuais, como registra Freitas (2007), reportando-se à educação a distância, ao sinalizar para a necessidade de uma política global de formação e profissionalização dos profissionais da educação.

Enquanto a formação inicial dos professores, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9394/96, é a realizada nos cursos de licenciatura, o conceito de formação continuada pode ser entendido de modo mais amplo e genérico, compreendendo qualquer atividade que contribua para o desenvolvimento profissional, realizada após a graduação ou após o ingresso no exercício do magistério. Conforme Gatti (2008, p. 57), sob o tema formação continuada “[...] abrigam-se desde cursos de extensão de natureza bem diversificada até cursos de formação que outorgam diplomas profissionais, seja em nível médio, seja em nível superior.” Realçando que o tema formação de professores constitui a bandeira dos educadores que, historicamente, lutam pela valorização do magistério, a autora completa:

[...] tudo que possa oferecer oportunidade de conhecimento, reflexão, debate e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer nível é considerado formação continuada. Assim, podemos afirmar que essa perspectiva é abrangente e inclui trocas diárias com os pares no cotidiano escolar, horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições e também pode ser buscada pelo próprio docente em lugares diversos. Além disso, as atividades podem ser oferecidas através de processos a distância, semipresenciais, presenças, entre outros. (GATTI, 2008, p. 57).

Ainda, a respeito da formação e profissionalização docente, Dourado e Paro (2001, p. 56), comentam que a discussão passa

[...] pelo resgate das políticas concretas que incluam o questionamento e novos acenos dos atuais marcos de formação incorporando, desse modo, a formação contínua e a melhoria das condições de trabalho (salário, plano de carreira, política de capacitação, avaliação) no novo cenário sociopolítico, econômico e cultural que se delinea mundialmente.

No tocante à valorização quase absoluta de duas áreas do conhecimento – língua portuguesa e matemática – recorremos a Demo (2008, p. 9), que sublinha: “[...] é preciso superar o conhecimento “disciplinarizado”, porque, reduzindo a realidade ao olhar de apenas uma disciplina, só pode ser deturpante; em vez de “construir” a realidade, “invente-a”.”

Ressalta-se que, embora o programa contemple prioritariamente duas áreas de conhecimento, o caderno Ano 1 – Unidade 8 (2012) refere-se a “organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem” e apresenta no decorrer do texto de aprofundamento, dois pontos centrais: o recorte teórico reflexivo de Morin (1999), o qual aborda sobre a formação escolar que ensina a partir da separação e da fragmentação em disciplinas, impossibilitando, assim, o captar do que está tecido em conjunto, o complexo e, ainda, enfatiza o favorecer de uma estrutura curricular que possibilite a continuidade, a interdisciplinaridade e a participação. No entanto, a percepção dessa complexidade e uma estrutura curricular mais integrada e colaborativa, permitida nas entrelinhas do texto apresentado pelo material do programa, requerem um olhar mais reflexivo e dialógico frente às exigências do mundo contemporâneo.

Já o eixo da avaliação da aprendizagem, está previsto nos seguintes termos:

As avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos educandos. A segunda mudança refere-se à disponibilização de um sistema informatizado no qual os professores deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano e que permitirá aos docentes e gestores analisar de forma agregada essas informações e adotar eventuais ajustes. A terceira medida é a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal, pelo INEP, visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, e que possibilitará às redes implementar medidas e políticas corretivas. Também neste caso, o custo dos sistemas e das avaliações externas será assumido pelo Ministério da Educação. (BRASIL, 2013a).

Diante dessas diretrizes, são muitas as críticas em relação à ênfase na avaliação externa e em larga escala, especialmente por sua inflexibilidade diante do contexto de cada escola. Segundo Mortatti (2012, p. 50), “[...] a avaliação externa em si não é ruim; o problema é quando ela se impõe como norteador à atividade pedagógica [...] O Ideb é mais um *ranking*, e as escolas estão se tornando lugares para treinar a própria avaliação.”

A questão principal reside, justamente, na avaliação como norteadora do processo de ensino-aprendizagem como um todo enquanto processo, e não somente como resultado. Sendo parte integrante do processo, precisa estar em sintonia com a proposta pedagógica da escola e com o planejamento do professor.

A esse respeito Saraiva (2008, p. 27) ressalta:

Se a avaliação permear todo o processo de ensino-aprendizagem e se for entendida em todas as suas dimensões – avaliação do aluno, do professor, da escola –, possibilitará ajustes que contribuirão para que a tarefa educativa seja coroada de sucesso.

[...] Um sistema de ensino comprometido com o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos, encontra na avaliação, não um instrumento para aprovar ou reprovar e, sim, uma referência à análise de seus propósitos, permitindo-lhes buscar caminhos para que os alunos sejam bem-sucedidos na travessia da passarela da aprendizagem.

O mesmo caderno ainda propõe reflexões sobre os quatro eixos do ensino da língua portuguesa: leitura, escrita, oralidade e apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), mencionando exemplos de instrumentos de avaliação para cada ano do ciclo da alfabetização e formas de acompanhamento da aprendizagem para cada um dos referidos eixos.

De modo geral, percebe-se nos documentos do Pacto a tendência ao direcionamento da proposta de trabalho do professor, embora se saiba que a avaliação assume seu devido papel quando os professores e equipes gestora e pedagógica da escola compreendem os dados gerados e souberem usá-los em favor do trabalho educativo.

E, existe idade certa para a alfabetização?

Sem dúvidas, a inclusão da expressão “idade certa” trouxe polêmicas em torno do programa, com diferentes pontos de vista por parte de especialistas em alfabetização. Acredita-se que muito mais relevante do que definir uma idade é de fato oportunizar à criança experiências com o mundo letrado, a interação com o outro e com o conhecimento, para que então possamos, sem exclusão, construir qualidade na educação.

Frigotto (2009, p. 79), recorrendo a Gramsci, ressalta que é preciso

[...] elevar moral e intelectualmente as massas e formar o que vem do povo que permaneça ligado às suas lutas. Por isso, a agenda da luta da esquerda, independente onde atue, tem que afirmar como estratégico e prioritário o direito da educação escolar básica (fundamental e média) unitária e politécnica e/ou tecnológica, que articule conhecimento científico, filosófico, cultural, técnico e tecnológico com a produção material e a vida social e política, para todas as crianças e jovens. Trata-se de uma direção diametralmente inversa das políticas e da gestão educacional, que ampliam e alargam a escola pública para menos.

Em suma, compreender e refletir sobre os princípios e os objetivos das ações propostas pelo PNAIC nos parece tarefa indispensável se quisermos romper com o caráter de fragmentação e simples reprodução ainda presente no contexto escolar; é possibilitar um caminhar mais consciente e comprometido com a comunidade escolar como um todo. Caso contrário, o ato educativo estará negando características enriquecedoras, como a subjetividade, a criatividade, a interação e a efetivação de uma aprendizagem significativa.

4 CONCLUSÃO

Ao percorrer o caminho histórico da alfabetização e do letramento até o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa, buscamos realçar algumas questões que julgamos merecedoras de atenção no âmbito das políticas educacionais na formação continuada dos professores, as quais também suscitam a necessidade de aprofundamentos acerca do significado do letramento no processo educativo, bem como a constatação do triste cenário revelado pelos índices de alfabetização no país.

Com base na compreensão do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade certa, bem como as linhas gerais de sua organização, buscamos despertar sobre alguns enunciados do Programa, pois, ao propor a alfabetização na idade certa, o PNAIC desloca as atenções para a delimitação de uma idade para alfabetizar crianças e isso pode impossibilitar reflexões pertinentes, como a exigência do grau de responsabilidade dos docentes e das escolas frente ao Programa, bem como a compreensão diante da requerida aplicação das avaliações processuais e de larga escala para aferir os resultados.

De todo modo, o Pacto ainda concentra esforços na formação de professores alfabetizadores e fundamenta-se em eixos, como materiais didáticos e pedagógicos, gestão, controle social e mobilização e avaliações.¹⁰

Para Bodião (2013, p. 52), os resultados rápidos são os maiores atrativos de programas como o PNAIC e, diante do modelo adotado por essas iniciativas, argumenta:

É capaz de mudar mapas de alfabetização no curto em cerca de dois anos. Isso seria ideal, se houvesse um legado deixado pelas experiências [...] Parece que só sobrevivem enquanto existe o treinamento para a aplicação do material que está pronto. Não se investe na compreensão autônoma dos próprios professores. E isso é um complicador que não tem sido tratado.

A pesquisadora e coordenadora do Pacto na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Nilcéa Lemos Pelandré, destaca que, pela primeira vez, é feito um trabalho de formação especificamente de alfabetizadores em que há um retorno aos professores.

As formações têm sido estanques, os formadores oferecem uma espécie de curso, aquilo termina e fica por si só. O Pacto trouxe a formação continuada de forma mais efetiva, porque permite que o professor aprenda a teoria, exercite a sua prática, faça um planejamento de ações, execute e retorne para uma reflexão do que foi feito.

Assim, este artigo buscou refletir sobre o caminho da alfabetização e do letramento percorrido no Brasil até o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que visa alfabetizar todas as crianças matriculadas no ensino fundamental até os oito anos de idade, tomando por referência as políticas de educação constituídas a partir do século XX, sinalizando alguns marcos legais e programas, com ênfase na formação docente e na responsabilização destes frente ao cenário educacional do qual faz parte o Pacto.

Cercado de expectativas, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) surgiu como medida do governo federal para que todas as crianças estejam alfabetizadas até a idade de oito anos. Um ano e meio depois de aderido o compromisso entre as esferas municipais, estaduais e federal, com a diversidade e os desafios a serem superados por cada região, e denotando a formação do professor para o exercício da prática pedagógica, principalmente no que se refere às categorias da educação (totalidade e a mediação) a ação adquire novos questionamentos: Quais os ajustes necessários? Será necessário um novo programa de alfabetização para amenizar os problemas encontrados nessa área?

Nesse sentido, reitera-se que este estudo necessita de continuidade e aprofundamento, visto que o PNAIC é um programa em andamento e que instiga novas pesquisas diante dos impactos e possíveis resultados frente ao cenário educacional atual.

Notas explicativas:

¹ As expressões “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico” são, segundo o professor Jorge Nagle, características dos anos 1920, pois surgem intelectuais e educadores empenhados em empreender debates e planos de reforma para recuperar o atraso brasileiro (ARANHA, 1996, p. 198).

² Inicialmente a Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério e concede outras providências e, posteriormente a Lei 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), as Leis Federais n. 11.114/05, que instituiu o início da obrigatoriedade do ensino fundamental aos 6 anos de idade, e a de n. 11.274/06, que ampliou a duração do ensino fundamental para nove anos, mantido o início aos 6 anos.

³ O programa é realizado pelo MEC em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada, com adesão dos estados e municípios.

⁴ O propósito do programa consiste na realização de curso semipresencial de formação continuada de professores, com carga horária de 120 horas (84 horas presenciais e 36 a distância) e duração de oito meses em cada uma das etapas da aprendizagem: da leitura/escrita e da matemática.

⁵ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos de idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, sendo desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, que participa voluntariamente do Pisa, a avaliação é coordenada pelo Inep.

⁶ A Prova ABC é uma iniciativa do Todos Pela Educação, em parceria com a Fundação Cesgranrio, o Instituto Paulo Montenegro e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com apoio do Instituto Ayrton Senna, da Fundação Itaú Social, da Fundação Educar DPaschoal, do Instituto Gerdau e do Instituto Península/Grupo Pão de Açúcar, cujo objetivo é traçar um diagnóstico da alfabetização dos alunos nos primeiros anos do Ensino Fundamental, com base em exames de leitura, escrita e matemática.

⁷ O atual PNE foi aprovado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. A meta 5 estabelece: “[...] alfabetizar todas as crianças até o 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.”

⁸ Cabe aos estados participantes apoiar seus municípios que tenham aderido às ações do Pacto (BRASIL, 2012).

⁹ Além desse eixo, as ações do Pacto apoiam-se em: materiais didáticos e pedagógicos, avaliações e gestão, controle social e mobilização.

¹⁰ Em relação às avaliações, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) estabelece que, além da Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), haverá a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), a qual deve ser aplicada anualmente a partir de 2013, com caráter censitário, avaliando a qualidade, a equidade e a eficiência do ciclo de alfabetização das redes públicas.

REFERÊNCIAS

ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. Formação continuada de professores alfabetizadores: uma avaliação do Programa Pró-Letramento. **Meta**: avaliação, Rio de Janeiro, v. 4, n. 10, p. 1-27, jan./abr. 2012.

ARANHA, M. L. de A. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BRASIL. Decreto n. 6094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso Todos pela Educação**. Brasília: DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Avaliação no ciclo de alfabetização**: reflexões e sugestões. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Entendendo o pacto**. Brasília, DF, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008**: Políticas, Programas e Ações do Governo Federal. Brasília, DF, 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa PNAIC**. Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE/2011-2020**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2011.

BRASIL. Toda criança plenamente alfabetizada até os oito anos. Brasília, DF: Inep, 2011. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas>>. Acesso em: 17 dez. 2013.

BODIÃO, I. Ceará, o berço do Pacto. **Educação**, ano 17, n. 193, p. 72-74, 2013.

BOTH, I. J. **Avaliação planejada, aprendizagem consentida**: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina. Curitiba: IBPEX, 2008.

DEMO, P. **Complexidade e aprendizagem**: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2008.

DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Org.). A reforma de estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, L.F.; PARO, V. H. **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

FRIGOTTO, G. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Org). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÈ, M. E. D. de A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13 n. 37, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÈ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado de arte. Brasília, DF: Unesco, 2011.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

MORIN, E. Cultura de massa do século XX: o espírito do tempo. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

MORTATTI, M. d. R. Onde tudo começa. **Educação**, ano 16, n. 187, p. 50-51, 2012.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR: CARACTERIZAÇÃO E PREVENÇÃO DO FENÔMENO

Clayton Luiz Zanella*

Maria Teresa Ceron Trevisol**

Resumo

O presente artigo teve por objetivo apresentar uma revisão teórica referente ao fenômeno *bullying* no contexto escolar, considerando as abordagens de diversos autores que versam sobre a temática no campo da educação. Pretendeu caracterizar o fenômeno e apresentar reflexões sobre a sua prevenção no ambiente escolar. O fenômeno *bullying* tem sido foco de pesquisas em inúmeros países e, apesar de ser uma temática ainda muito recente, as produções nesse âmbito têm demonstrado que os educadores necessitam voltar o seu olhar para essa problemática escolar atual. Os conceitos relativos ao *bullying* são diversos, considerando as abordagens multiconceituais que se apresentam no campo da investigação científica. Todavia, o conceito mais evidenciado pelos autores aponta para uma ação agressiva entre os envolvidos em fenômenos dessa natureza, intencional, repetitiva, sem motivos evidentes, que gera sofrimento físico e mental em suas vítimas. Considerado um tipo de violência gratuita, o *bullying* tem provocado debates no campo da educação, uma vez que um ambiente de aprendizagem não pode ser permeado por situações de violência.

Palavras-chave: *Bullying*. Contexto escolar. Prevenção.

1 INTRODUÇÃO

O fenômeno *bullying* vem sendo foco de pesquisas em diversos países, e apesar das inúmeras concepções concernentes à sua ocorrência, conceituação e tipificação, há uma congruência nas concepções sobre a dinâmica prejudicial desse fenômeno no contexto escolar. É considerado uma ação agressiva entre pares, de natureza intencional e repetitiva, de modo que a crueldade dos agressores se expressa na forma de violência física, psicológica e material.

No contexto escolar, o fenômeno em tela tem gerado debates no sentido de sua compreensão enquanto produção social da violência institucionalizada. Educadores e pesquisadores da educação têm empreendido esforços para estudar esse tipo de violência que não possui natureza causal explícita, dado que os agressores, de forma gratuita e deliberada, mantêm suas vítimas sob o crivo da opressão e da dominação social. Esse fato preocupa diversos educadores de todo o mundo, pois há uma tendência à naturalização da violência na escola, o que é inadmissível para a efetivação de uma aprendizagem libertadora e voltada à equidade social.

Figuram como atores desse fenômeno as vítimas, os agressores, as vítimas-agressores e os espectadores, que não agem em relação ao que presenciam na escola, embora façam parte, como atores coniventes, desse mundo de violência gratuita. A maior temeridade dos atores espectadores é tornarem-se potenciais vítimas, caso intervenham contrariamente às atitudes dos agressores. Além desses atores, convivem no contexto escolar os educadores, que muitas vezes são incapazes de compreender a gravidade da dinâmica desse tipo de violência e seus efeitos negativos para a aprendizagem de seus educandos.

Em vista do quadro aqui referido, o artigo teve por objetivo revisar teoricamente conceitos relacionados ao fenômeno *bullying* no contexto escolar, tomando por base abordagens de autores que versam sobre o fenômeno no

* Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina; Professor da Universidade do Oeste de Santa Catarina; claytonzanella@yahoo.com.br

** Doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo; Professora da Universidade do Oeste de Santa Catarina; mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br

campo da educação. Além disso, considera o papel da escola enquanto mediadora de estratégias preventivas. A opção pela temática é justificada pelo fato de as concepções abraçadas por autores que estudam o *bullying* na educação serem diversas e merecerem atenção. Destarte, o estudo dessas concepções constitui, a nosso ver, passo inicial para a compreensão mais ampla do fenômeno na escola. Nessa direção, os procedimentos metodológicos compreenderam consultas a livros e publicações científicas, de modo a se alcançar um traçado conceitual panorâmico referente ao *bullying* na esfera educacional.

Inicialmente, apresentam-se conceitos relativos ao fenômeno *bullying*, bem como inerentes aos atores envolvidos e suas possíveis implicações relacionais no âmbito da escola. Também são evidenciadas reflexões sobre a dinâmica desse fenômeno e a necessidade de concretização de estratégias de prevenção no contexto escolar.

2 BULLYING E SEUS ATORES: REVISITANDO ABORDAGENS

É inegável a multiplicidade de conceitos que circundam a temática *bullying* no contexto escolar. É oportuno apontar que essas abordagens não são totalizantes, ou seja, não aglutinam todas as concepções possíveis sobre o fenômeno e suas implicações na dinâmica escolar. A conceitualização relativa ao fenômeno varia entre os autores, porém, revela alguma aproximação em termos de características das relações violentas que se estabelecem no contexto escolar. Um dos conceitos muito mencionado em produções que discutem o tema é o de Fante (2005, p. 28), que enfatiza tratar-se de:

[...] um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais [...]

A autora enfatiza, no conceito explicitado, exemplos de atitudes agressivas que podem ser caracterizadas como *bullying*. Cita insultos, intimidações, apelidos cruéis e gozações como formas agressivas utilizadas na relação desigual entre vítima e agressor. Há, portanto, referência direta aos danos físicos, morais e materiais típicos da violência em questão. Hostilizar, ridicularizar e infernizar são verbos direcionados a ações que reportam à ideia de exercício prático do fenômeno em tela.

Fante (2004) reafirma esse conceito quando pontua que *bullying* é um termo inglês utilizado para designar a prática de atos agressivos entre estudantes. Internacionalmente, surgiu como expressão da agressão entre estudantes, o que sugere a estreita relação do conceito com a esfera educacional. Pode-se afirmar que a natureza etiológica desse conceito está atrelada ao contexto escolar, sendo expandida para outras esferas no decorrer do tempo, como a laboral, por exemplo.

Não se pode confundir *bullying* com brincadeiras cotidianas e corriqueiras que ocorrem no ambiente escolar. A intencionalidade e a repetição são duas características marcantes que diferem essa violência das demais brincadeiras supracitadas. Camargo (2009, p. 20) frisa que “[...] *bullying*, portanto, é uma situação de agressão física e/ou psicológica ocorrida de forma intencional, repetida, sem motivo aparente que justifique tal atitude, gerando uma consequência.” Vê-se que, nesse conceito, a autora reitera a forma intencional e repetitiva que diferencia as atitudes violentas das brincadeiras cotidianas na escola. Nessa mesma perspectiva, Leão (2010, p. 123) esclarece:

A prática do *bullying*, considerada muitas vezes pelos pais e professores como brincadeiras de criança, briguinhas que envolvem xingamentos e ofensas, mas que passam e, em alguns momentos são desvalorizadas e até ignoradas, está longe de ser um comportamento normal e aceito em um ambiente escolar. O *bullying*, ao contrário, caracteriza-se por ser uma agressão que se apresenta de forma velada, causando dor e angústia à pessoa que está sendo vitimizada [...]

A autora enfatiza justamente a diferenciação entre as brincadeiras ignoradas por pais e professores da agressão velada causadora de sofrimento às vítimas. É relevante frisar que nessa caracterização da violência é citada a forma velada da expressão intencional e repetitiva das ações agressivas. O fato de, muitas vezes, não ser fácil identificar que

a simbologia velada utilizada pelos agressores é carregada de intencionalidade maldosa, faz com que as ações violentas sejam confundidas com rituais ou conflitos típicos das relações sociais da infância.

Nessa direção, Constantini (2004, p. 69) reitera que “[...] não são conflitos normais ou brigas que ocorrem entre estudantes, mas verdadeiros atos de intimidação preconcebidos, ameaças, que sistematicamente [...], são repetidamente impostos a indivíduos vulneráveis.” O aspecto que mais desperta atenção é que o autor se refere à prática agressora sistemática que ocorre entre estudantes. Sabe-se que o fato de ser uma prática sistemática torna-a quantitativamente mais cruel e violadora. Nota-se que, novamente, o conceito refere-se a estudantes como atores envolvidos no fenômeno.

Os constrangimentos impostos às vítimas são evidenciados por Bezerra et al. (2012, p. 2), quando afirma que o constrangimento “[...] pode ser físico ou moral, poderíamos chamar de atitudes dentro desse processo os atos de humilhar, constranger, apelidar, quebrar pertences, ofender, caçoar, ignorar, excluir, xingar, coagir, entre outras formas de intimidação.” Tais atitudes consideradas agressivas por parte das autoras fomentam a concepção de que violências física e moral ocorrem geralmente simultaneamente no *bullying*. As humilhações passam de atos verbais vexatórios à destruição de pertences pessoais da vítima até constrangimentos físicos.

Há que se refletir, também, sobre os porquês de as vítimas suportarem tamanha violência. Nesse sentido, contribui Beane (2010, p. 85), ao apontar que “[...] a necessidade de aceitação é premente. As crianças constantemente buscarão meios de atender a essa necessidade e muitos desses meios são impróprios e destrutivos.” Assim, para se sentirem aceitas ou protegidas, as vítimas acabam se submetendo aos domínios dos agressores, que podem fazer parte de suas relações sociais cotidianas. Os agressores também podem utilizar a força física e a manipulação emocional para se sentirem aceitos no grupo social.

Muitas vezes, os agressores são carentes de afeto e atenção familiar e buscam o reconhecimento social por meio da prática indiscriminada do *bullying*. A tendência é de que, mesmo da forma mais violenta e patológica, satisfaçam a essa necessidade. Assim, conforme Mildelton-Moz (2007, p. 43), os *bullies* “[...] são imprevisíveis: superprotetores, carinhosos, pondo-lhe em pedestal em um minuto, e calmamente destruindo seu ego no próximo.” Vê-se que a autora caracteriza os agressores como imprevisíveis, o que pode gerar mais ansiedade e sofrimento para as vítimas.

O fato de os agressores denominados *bullies* serem imprevisíveis causa muito medo e angústia às vítimas, considerando que eles são especialistas em comportamentos amedrontadores. Nos espaços que compõem a escola, os agressores sempre encontram vítimas mais frágeis física e/ou psicologicamente. Os estudantes mais humildes, fisicamente mais franzinos ou tímidos compõem o conjunto das vítimas prediletas dos *bullies*, pois sentem prazer em torturar alguém que não tem condições de autodefesa. Sobre os *bullies*, Leão (2010, p. 119) considera que:

Entre crianças e adolescentes, levando em conta a faixa etária em que se encontram, a prática do *bullying* é causada pela necessidade que o sujeito tem de se impor sobre o outro, tanto para a demonstração de poder, quanto para satisfação pessoal. Percebe-se que há uma necessidade de se autoafirmar a todo o instante, perante si mesmos e em relação aos outros [...]

Percebe-se que, na abordagem da autora, conta o fato de o agressor necessitar manter seu *status* perante o contexto social, demonstrando seu poder como simbologia de reconhecimento e autoafirmação. A satisfação pessoal emerge da relação de dominação que se estabelece com as vítimas. As vítimas tornam-se, com o passar do tempo e dependendo da intensidade das agressões, pessoas infelizes, insatisfeitas, apresentando medo e vergonha.

É preocupante a constatação de Silva (2010, p. 79), ao afirmar que “[...] a comunidade escolar tende a reproduzir, em maior ou menor parte, a sociedade como um todo [...] na sociedade escolar encontramos um micromundo.” Para a autora, esse micromundo pode reproduzir uma espécie de sistema de castas, em que os mais fortes dominam os mais fracos de forma arbitrária e impositiva. É na escola que crianças e adolescentes podem aprender a conviver em sociedade e propagar os conhecimentos construídos nesse ambiente para o bem da coletividade. Em contrapartida, esse micromundo pode configurar-se como um espaço de fomento da violência interpessoal, caso não haja políticas preventivas envolvendo todos os atores escolares.

Camargo (2009, p. 27) ressalta que “[...] escola é um palco para números conflitos e inúmeras possibilidades de construção. Por isso, a violência encontra-se presente em todos os cantos dessa instituição e se dá por vários motivos.” Nota-se que não há como evitar a violência sem compreender as causas/circunstâncias que a produzem. Em

termos sociológicos, o *bullying* pode ser considerado uma dissidência do sistema de castas ou mesmo a perpetuação da relação dominante-dominado.

Interessa, nesse contexto, apontar a diferenciação existente entre os tipos de *bullying*. Na abordagem de Chailita (2008), podem-se identificar duas formas do fenômeno: uma direta e outra indireta. A forma direta é a mais utilizada por agressores do gênero masculino, que chutam, ofendem com apelidos e empurram, estragam objetos dos colegas, entre outras ações aviltosas. Já a forma indireta é a mais comum entre o gênero feminino, levando a vítima ao isolamento social, por meio de difamações, fofocas e boatos cruéis disseminados na escola e na sociedade.

Segundo Silva (2010), estudos revelam um leve predomínio dos meninos sobre as meninas na prática do *bullying*. No entanto, por utilizarem mais a força física, as atitudes dos meninos são mais percebidas na escola. Ignoram-se, por vezes, as agressões praticadas pelas meninas, o que pode gerar consequências praticamente irreversíveis na autoestima das vítimas. Todavia, há congruências teóricas no sentido de se conceber que “[...] os *bullies*, geralmente, se envolvem em situações antissociais e de risco, quais sejam: roubo, drogas, álcool, tabaco, vandalismo e brigas.” (LEÃO, 2010, p. 125).

Além dos comportamentos antissociais típicos dos agressores, é necessário tipificar as consequências das constantes investidas violentas provocadas pelos agressores. São inúmeras as possíveis consequências, todavia, algumas são comumente encontradas no desenvolvimento biopsicossocial das vítimas.

[...] enurese, taquicardia, sudorese, insônia, cefaléia, dor epigástrica, bloqueio dos pensamentos e raciocínio, ansiedade, estresse e depressão, pensamentos de vingança e suicídio, bem como reações extrapsíquicas, expressas por agressividade, impulsividade, hiperatividade e abuso de substâncias químicas. (FANTE, 2005, p. 80).

Denota-se que as reações das vítimas são de caráter multifuncional, afetando aspectos dos desenvolvimentos biológico, psíquico e social. Já para Milddelton-Moz (2007), as vítimas abusadas apresentam um comportamento social inibido, passivo ou submisso. Costumam sentir vulnerabilidade, medo, vergonha e autoestima baixa. Além disso, sabe-se que as vítimas reagem de forma depressiva às violações e podem chegar a cometer suicídio em situações em que não encontram apoio. Assim, é necessário fortalecer a autoestima das vítimas para que se sintam seguras e encontrem mecanismos para controlar as próprias emoções.

Acredita-se que as vítimas necessitam da apropriação pessoal de estratégias eficazes no sentido de identificarem a dimensão real das forças física e psicológica empregadas por seus agressores. Resta evidenciar que uma criança ou um adolescente ainda não possui maturidade suficiente para compreender o mundo e a dinâmica das relações de poder instituídas na trama social. Portanto, pais e educadores são os principais responsáveis por fornecer suporte emocional às vítimas do *bullying*. Todavia, como os eventos traumáticos ocorrem, na maioria das vezes, no ambiente escolar, cabe também aos educadores encontrar estratégias preventivas e de controle das agressões.

2.1 PREVENÇÃO DO *BULLYING* NO CONTEXTO ESCOLAR

O fenômeno *bullying* está sendo estudado por educadores e pesquisadores do mundo todo. Vê-se que as implicações de sua ocorrência no ambiente escolar são diversas e vão desde prejuízos na autoestima e isolamento social até o suicídio. Na escola a existência dos valentões que intimidam, ameaçam e provocam os considerados mais frágeis é comum. A violência não está somente nas ruas e residências. Está onde há seres humanos, e tem aumentado consideravelmente com o passar do tempo. Acredita-se que esse considerável aumento se deve às disfuncionalidades familiares e ao aumento das desigualdades sociais.

De acordo com Calhau (2009, p. 6), “[...] os índices de violência explodiram nos últimos vinte anos e as autoridades não têm uma saída.” Crê-se que as autoridades não têm uma saída viável porque a violência é fruto da cultura que recria a violência diária em suas diferentes facetas sociais. Mudam-se as facetas, porém, perpetua-se a violência como expressão da questão social, produto do sistema capitalista. Segundo Iamamoto (2001, p. 10), a questão social “[...] diz respeito ao conjunto das expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura, impensáveis sem a intermediação do Estado.” A autora enfatiza que, sem políticas públicas, não é possível minimizar as

expressões oriundas do sistema violador. Assim, tem-se a concepção de que a escola é parte do Estado e precisa encontrar alternativas de superação da problemática em tela.

A escola, enquanto entidade estatal, enfrenta a demanda emergente de engendrar estratégias de identificação, prevenção e repressão do *bullying*. A tomada de medidas eficazes em relação a esse tipo de violência, que há muito tempo vem sendo considerada como parte normal do desenvolvimento dos educandos, somente será possível a partir de sua plena compreensão, evitando julgamentos de caráter empírico e/ou emocional.

É premente compreender suas raízes sociofamiliares e permitir que também os agressores possam receber atenção pedagógica e terapêutica. Nessa mesma direção, Vasconcelos (2003, p. 77) reforça a ideia de que “[...] o professor deve se assumir como sujeito de transformação no sentido mais radical (novos sentidos, novas perspectivas e dimensões para a existência, nova forma de organizar as relações entre os homens) [...]” Assim, o enfrentamento do *bullying* ocorre a partir de uma postura proativa do educador, que tem a função social de organizar relações humanizadas no ambiente escolar. Portanto:

[...] o envolvimento de professores, funcionários, pais e alunos, é fundamental para a implementação de projetos de redução do *bullying*. A participação de todos visa estabelecer normas, diretrizes e ações coerentes. As ações devem priorizar a conscientização geral, o apoio às vítimas de *bullying*, fazendo com que se sintam protegidas; a conscientização dos agressores sobre a incorreção de seus atos e a garantia de um ambiente escolar sadio e seguro. (LOPES NETO, 2005, p. 164).

Fica evidente a concepção do autor em relação ao envolvimento de toda a comunidade escolar na implementação de projetos que mobilizem os atores escolares para o debate e a conscientização coletiva. O autor remete sua reflexão ao âmago da premente demanda escolar de encontrar alternativas de enfrentamento da violência. De acordo com sua reflexão, há a necessidade de se estabelecerem diretrizes e ações coerentes que envolvam educadores, pais, funcionários e alunos na busca de soluções viáveis.

Ainda para Lopes Neto (2005, p. 164), “[...] reduzir a prevalência de *bullying* nas escolas pode ser uma medida de saúde pública altamente efetiva para o século XXI.” Nesse aspecto, denota-se que o autor possui uma visão ampla e sistêmica do fenômeno. Direciona a reflexão para a esfera da saúde pública, o que fornece subsídios para uma análise da necessidade de abordagens multidisciplinares concernentes ao *bullying*. É fundamental que o enfrentamento da violência não recaia somente sobre os atores escolares, pois se tem a clareza da emergência da efetivação de políticas sociais de saúde e assistência social. A partir de ações planejadas com foco interdisciplinar, envolvendo todas as políticas públicas, as medidas preventivas tornar-se-ão mais eficazes e diminuirão a prevalência de ações agressivas na comunidade escolar. Sobre as ações de foco interdisciplinar, acredita-se que:

[...] as instituições de saúde e educação, assim como seus profissionais, devem reconhecer a extensão e o impacto gerado pela prática do *bullying* entre estudantes e desenvolver medidas para reduzi-la rapidamente [...] Mesmo admitindo que os atos agressivos derivem de influências sociais e afetivas, construídas historicamente e justificadas por questões familiares e/ou comunitárias, é possível considerar a possibilidade infinita de pessoas descobrirem formas de vida mais felizes, produtivas e seguras. (LOPES NETO, 2005, p. 170).

Destarte, cabe aos atores escolares proporem conjuntamente um projeto político pedagógico consistente, que considere a prevenção da violência como uma necessidade inequívoca da escola. Na realidade, diversos estados brasileiros já avançaram em termos de regulamentações que visam acentuar o combate ao *bullying* nas escolas.

No que se refere à escola, esse combate pode ser reforçado a partir de ações coletivas emanadas do respectivo projeto político pedagógico. De acordo com Veiga (2002), o projeto político pedagógico deve ser construído democraticamente, de modo a empreender esforços visando à superação de conflitos e relações competitivas e autoritárias na escola. A autora ainda frisa a busca da superação na hierarquização das decisões, voltando seu olhar para a democratização das relações sociais no âmbito escolar.

Enfim, sabe-se que a prevenção não é fácil. Significa criar estratégias de disseminação de informações na escola, favorecendo a sensibilização coletiva e oportunizando um espaço dialógico de construção de medidas *antibullying*. Na versão de Bezerra et al. (2002, p. 4), “[...] quando a escola não intervém decisivamente tentando barrar o avanço da agressividade os autores/alvos levam as práticas violentas para outros ambientes de convivência.” Também por isso,

acredita-se que a escola como instituição responsável pela formação humana e científica dos alunos tem a obrigação de gerar ações preventivas que minimizem ou combatam a violência em suas mais variadas formas, incluindo o *bullying*.

Ainda para Bezerra et al. (2012, p. 4), “[...] ao investigar o passado dos autores desses atos, percebe-se que viveram situações de violência seja na família ou na escola [...] autores de *bullying* têm grandes chances de cometerem atos criminosos [...] quando adultos.” Isso reforça a tese de que a prevenção na escola é a principal ferramenta de desarticulação dos atos agressivos e da banalização da violência interpessoal e grupal. Cabe a todos os atores escolares o envolvimento direto nas ações de prevenção, sejam elas campanhas, debates, palestras, oficinas, entre outras estratégias utilizadas para a propagação de informações relevantes sobre a temática.

Nessa perspectiva, atuar em prol da erradicação do *bullying* escolar implica desenvolver ações que vão muito além de campanhas pontuais, essas devem existir, mas em consonância com a valorização de cada sujeito envolvido no processo ensino-aprendizagem, como também estimular práticas pedagógicas compromissadas com a desestruturação desses bloqueios culturais, a consolidação dos Direitos Humanos e a transformação efetiva da sociedade. (BEZERRA et al., 2012, p. 10).

Em consonância com as ideias desses autores, admite-se que as práticas pedagógicas compromissadas têm a tendência de desconstruir tabus e preconceitos e, ao mesmo tempo, originar transformações nas representações sociais dos alunos, fomentando relações mais empáticas, fundadas no respeito pela diversidade e no multiculturalismo. A escola é um espaço privilegiado de construção de novos saberes e de convivência social. Assim, os valores cultivados no espaço escolar precisam primar, prioritariamente, pelo respeito aos direitos humanos.

Nessa lógica de pensamento, Veiga (2009, p. 8) defende que “[...] é preciso tempo para que os educadores aprofundem seus conhecimentos sobre os alunos e sobre o que estão aprendendo.” A postura reflexiva dos educadores pode reforçar relações menos competitivas entre os alunos, motivando-os à convivência pacífica com a diversidade que se apresenta na escola. Conhecer a personalidade dos alunos, seu contexto socioeconômico e familiar e o que estão aprendendo, torna-se uma mola para alavancar soluções para melhorar a aprendizagem e fazer acontecer a prevenção da violência.

Um projeto político pedagógico bem delineado, formação continuada dos educadores e envolvimento de todos os atores escolares apontam para uma profícua efetivação de estratégias dinâmicas e congruentes de prevenção ao *bullying*. Cada escola possui uma configuração diferenciada e as estratégias de prevenção precisam ser pensadas a partir da realidade que se apresenta em cada espaço escolar. As singularidades culturais, socioeconômicas e religiosas da comunidade escolar devem ser analisadas *a priori*, com o intuito de evitar o desenvolvimento de ações de combate à violência que destoam da realidade local.

Em síntese, a prevenção do fenômeno *bullying* no contexto escolar é possível e necessária para a efetivação de políticas que promovam a aprendizagem significativa e fomentem relações humanizadas entre todos os atores escolares, evitando a violência, a competitividade e a imposição de culturas e crenças de alguns indivíduos sobre os outros.

3 CONCLUSÃO

O fenômeno *bullying* é um conjunto de atos agressivos intencionais e repetitivos praticados no contexto escolar. Como se buscou acentuar, as práticas relativas a esse fenômeno causam intenso sofrimento físico e psíquico às vítimas e prejudicam o desenvolvimento biopsicossocial e a aprendizagem. A característica marcante desse tipo de violência é a intencionalidade. A maioria das vítimas são alunos mais frágeis fisicamente, tímidos e com baixa autoestima. Os agressores utilizam como ferramentas principais a manipulação e o exercício do poder arbitrário nas relações com seus pares.

Esse fenômeno tem preocupado educadores e outros profissionais, incluindo pesquisadores de todo o mundo. Conforme destacado, as preocupações voltam-se, basicamente, à necessidade de se encontrarem estratégias que minimizem ou combatam a violência no contexto escolar. A maioria dos autores concorda em relação às consequências pessoais e sociais causadas pelo *bullying* na escola, havendo convergência nas abordagens quanto à implementação de estratégias de enfrentamento da problemática.

Quanto à prevenção do fenômeno *bullying* no ambiente escolar, os autores apontam para a importância da efetivação de um planejamento coletivo na escola que culmine na construção de um projeto político pedagógico mais eficaz e capaz de reconhecer as particularidades de cada comunidade escolar. Afinal, a prevenção do *bullying* na escola é uma tarefa coletiva e deve envolver todos os atores escolares, incluindo educadores, pais, funcionários e alunos.

Nesse contexto, é importante buscar alternativas de superação da violência escolar, enquanto caminho para a formação humana integral pautada no respeito aos direitos humanos, ao multiculturalismo e à diversidade social. Os educadores têm a função de conhecer a realidade social e cognitiva de seus alunos para compreender melhor a trama das relações sociais das quais fazem parte. Afinal, conhecendo a realidade dos alunos é possível criar estratégias mais consistentes de enfrentamento do *bullying*.

Por fim, ressalta-se que os resultados do presente trabalho também constituem indicativos de outros estudos que possam contribuir para a dinâmica das relações de violência que se estabelecem no âmbito escolar.

School bullying in context: characterization and prevention of phenomenon

Abstract

This article aimed to present a theoretical and conceptual review covering the phenomenon of bullying in the school context, considering the approaches of several authors that deal with the subject in the field of education. It also aimed to characterize the phenomenon and to present reflections on its prevention in the school environment. The bullying phenomenon has been the focus of research in many countries and, despite being a very recent issue, the productions in this field have shown that educators need to focus on this current school issue. Also, the concepts related to bullying are different, considering the several kinds of approaches that are presented in the field of scientific research. However, the most evident concept shown by the authors points to aggressive action among those involved in phenomena of this kind, intentional, repetitive, without apparent reason, which generates physical and mental suffering on its victims. Considered a type of gratuitous violence, bullying has provoked debates in the field of education, since a learning environment cannot be involved on violence situations.

Keywords: Bullying. School environment. Prevention.

REFERÊNCIAS

- BEANE, A. L. **Proteja seu filho do bullying**. Tradução Débora Guimarães Isidoro. Rio de Janeiro: BestSeller, 2010.
- BEZERRA, F. C. et al. *Bullying: uma revisão da literatura*. In: Colóquio Sociedade, Políticas Públicas, Cultura e Desenvolvimento-CEURCA, 2., 2012, Meireles. **Anais...** Universidade Regional do Cariri, Meireles, 2012.
- CALHAU, L. B. **Bullying: o que você precisa saber: identificação, prevenção e repressão**. Niterói: Impetus, 2009.
- CAMARGO, C. G. **“Brincadeiras” que fazem chorar!:** introdução ao fenômeno *bullying*. São Paulo: All Print, 2009.
- CHALITA, G. **Pedagogia da amizade. Bullying: o sofrimento de vítimas e agressores**. São Paulo: Gente, 2008.
- CONSTANTINI, A. **Bullying: como combatê-lo? Prevenir e enfrentar a violência entre os jovens**. Tradução Eugenio Vinci de Moraes. São Paulo: Itália Nova, 2004.
- FANTE, C. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas: Verus, 2004.

FANTE, C. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. Campinas: Verus, 2005.

IAMAMOTO, M. V. A Questão social no capitalismo. **Temporalis**, Brasília, DF, ano 2, n. 3, 2001.

MILDELTON-MOZ, J. **Bullying**: estratégias de sobrevivência para crianças e adultos. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LOPES NETO, A. A. *Bullying*: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**: Sociedade Brasileira de Pediatria, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2013.

LEÃO, L. G. R. O Fenômeno *bullying* no ambiente escolar. **Revista FACEVV**, Vila Velha, n. 4, jan./jun. 2010.

SILVA, A. B. B. **Cartilha**: *bullying* justiça nas escolas. Brasília, DF: Conselho Nacional de Justiça, 2010.

VASCONCELOS, C. dos S. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

DA UNIVERSIDADE CLÁSSICA À UNIVERSIDADE BRASILEIRA: APROXIMAÇÕES E DESDOBRAMENTOS

Luiz Carlos Luckmann*
Eliezer Emanuel Bernart**

Resumo

O presente texto traz para análise as aproximações e os desdobramentos entre dois modelos de universidade: o modelo clássico, gestado no contexto histórico e sociocultural europeu do início do século XIX, e o modelo brasileiro, criado nos anos 1920 e 1930 do século passado. O ideário da universidade clássica assenta-se nos pressupostos da modernidade, entre os quais, o humanismo secular, a racionalidade técnico-científica, os ideais iluministas da liberdade e da autonomia e a crença no poder da razão. Por sua vez, o ideário da universidade brasileiro ora se aproxima do marco conceitual assumido pela universidade clássica, em seu modelo francês-napoleônico, ora assume a concepção e princípios subjacentes à universidade clássica, em seu modelo alemão-humboldtiano. O estudo permitiu chegar a duas considerações finais: as características do modelo francês-napoleônico de universidade aproximam-se, claramente, das características do modelo brasileiro representado por universidades cujo escopo se reduz à missão de formar profissionais para o mercado de trabalho, como foi o caso da criação da Universidade do Rio de Janeiro, em 1920; por sua vez, as características do modelo alemão-humboldtiano de universidade são encontradas no modelo brasileiro representado pela Universidade de São Paulo (1934), até hoje reconhecida como um modelo de universidade de pesquisa integrada ao ensino.

Palavras-chave: Modelo de universidade. Universidade clássica. Universidade brasileira.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O modelo clássico de universidade foi gestado no contexto histórico e sociocultural europeu do início do século XIX, à luz dos pressupostos da modernidade, cujo ideário se assentou em mudanças paradigmáticas, como o surgimento do capitalismo nacional; a substituição do pensamento medieval pelo humanismo secular e sua concepção de homem enquanto ser livre, racional e universal; a hegemonia da racionalidade científica sobre outras linguagens, como a teologia e a filosofia; a valorização dos ideais iluministas de liberdade, igualdade e fraternidade; a visão linear de mundo alimentada na crença de que, pela racionalidade técnico-científica, seria alcançado o progresso definitivo da humanidade; a afirmação da liberdade individual, da sociedade civil e da democracia liberal; a crença no poder da razão como única e legítima fonte de autoridade; a autonomia do indivíduo e sua capacidade de autoemancipação e a defesa das liberdades individuais (LATHER, 1991).

Tais pressupostos configuraram o mundo ocidental e todas as suas instituições, incluindo a universidade. Esta, contudo, aderiu ao projeto da modernidade e de seus pressupostos somente no início do século XIX, em uma demonstração de resistência ao novo ideário por ela produzido (SANTOS FILHO, 1998). E o fez por dois modelos de universidade: o francês e o alemão, também chamados de modelo napoleônico e modelo humboldtiano de universidade. O modelo francês inspirou-se no pensamento de Condorcet, Saint-Simon e Comte. Sua referência histórica é a Universidade de Paris, criada em 1806. Já o modelo alemão se constituiu sob a influência do pensamento de Fichte, Shleiermacher e Humboldt. Sua referência histórica é a Universidade de Berlim, criada em 1810. Quais as características de cada um desses modelos? O que os diferencia? Que pressupostos tais modelos herdaram da modernidade? Que influências exerceram na criação dos modelos brasileiros de universidade? Essas são algumas questões objeto de maior atenção na análise.

* Professor da Universidade do Oeste de Santa Catarina de Joaçaba; luiz.luckmann@unoesc.edu.br

** Graduando do Curso de Engenharia da Computação na Universidade do Oeste de Santa Catarina; eliezer.bernat@gmail.com

2 O MODELO FRANCÊS DE UNIVERSIDADE

O modelo francês de universidade nasceu no contexto do capitalismo nacional da primeira metade do século XIX. Seu marco conceitual e institucional assenta-se nos pressupostos da modernidade, entre eles os processos de secularização, emancipação, autonomia e racionalidade, base da filosofia moderna. Segundo Goergen (2012, p. 150), “[...] na modernidade o homem se conscientiza de suas capacidades racionais para o desvendamento dos segredos da natureza, úteis na solução de seus problemas.” A universidade moderna foi uma dessas “capacidades racionais” empreendidas pelo Estado-Nação com o propósito de a ele servir como instituição formadora de quadros burocráticos. Descartes (apud LÜCKMANN, 2007, p. 26), fundador do racionalismo moderno e um dos inspiradores da universidade moderna,

[...] concebe o homem como sujeito emancipado e autônomo, universal e racional, capaz de progresso sem fim e de racionalidade secularizada; possui a capacidade de explicar e de dominar a realidade em proveito próprio; utiliza-se da ciência para dominar a natureza de forma neutra, impessoal e universal, pois o conhecimento possui caráter de objetividade, tendo a matemática como ciência-modelo, submetendo as demais aos seus parâmetros.

Foi a partir dessa concepção de ser humano que o modelo de universidade francês se constituiu. Possui como característica marcante a racionalidade técnico-científica e sua exaltação da razão como única dimensão capaz de atribuir sentido e significado à realidade. Assimila, portanto, os pressupostos da racionalidade moderna e organiza-se como instituição de ensino subordinada e a serviço do Estado. O Quadro 1 apresenta alguns pressupostos da modernidade e, na segunda coluna, como tais pressupostos se desdobram no modelo francês de universidade.

Quadro 1 – Pressupostos da modernidade *versus* modelo francês-napoleônico de universidade

Pressupostos da modernidade	Desdobramentos no modelo francês de universidade
Racionalidade positivista e instrumental: alimenta a crença na razão como um instrumento a serviço da produção material, da técnica e do saber aplicado.	Ampara-se nos pressupostos do pensamento cartesiano-iluminista e comteano-positivista, suportes da racionalidade técnica e instrumental, predominante na modernidade; rege-se pelos princípios do saber aplicado, da especialização do conhecimento, da burocracia e da rigidez organizacional; caracteriza-se como universidade da razão instrumental e do saber aplicado; modelo profissionalizante de universidade.
Humanismo secular: concebe o homem como indivíduo livre, racional e universal, capaz de progresso sem-fim e de racionalidade secularizada.	Cultiva os valores da supremacia do indivíduo e das liberdades individuais; desenvolveu-se como uma instituição laica, em oposição à metafísica, à autoridade medieval e aos dogmas da religião e da teologia.
O Estado como categoria fundante.	Concebida enquanto corporação de Estado, cabendo-lhe orientá-la em seus valores, concepções e fins; formação generalista; é do Estado a prerrogativa de criar e manter a universidade como corporação a ele subordinada; caracteriza-se como universidade de ensino, com o objetivo de formação de mão de obra para o mercado de trabalho.
Ideologia do capitalismo nacional: movimento histórico-político sustentado no pressuposto de que, com o suporte dos estados nacionais, o capitalismo seria o modo de produção mais apropriado para a sociedade de então por garantir o progresso para a humanidade.	Caracteriza-se como universidade orientada para os valores, fins e objetivos do mercado; criada para responder às necessidades do emergente mundo capitalista de então, com a missão de formar as elites políticas, a burocracia governamental e a mão de obra para a indústria; voltada para a profissionalização exatamente para atender ao mercado; cultura bacharelesca de universidade.

Fonte: Lückmann (2007, p. 28-29).

A universidade francesa adotou modelo organizacional estruturado em escolas isoladas de cunho profissionalizante, com forte centralização estatal, objetivando formar profissionais para o próprio Estado. Segundo Paula

(2002, p. 152), “[...] no modelo francês, a pesquisa não é tarefa primordial da universidade, havendo dissociação entre universidades que se dedicam fundamentalmente ao ensino e ‘grandes escolas’, voltadas para a pesquisa e a formação profissional de alto nível.” Sua missão não contempla a pesquisa. É um modelo mantido e dirigido pelo Estado voltado para a formação especializada e profissionalizante.

O modelo consolidou-se enquanto organização preocupada com as questões nacionais. Acima de tudo se colocavam a afirmação da nacionalidade e os interesses do Estado francês. Observa-se, portanto, haver uma concepção pragmática de universidade “[...] voltada para os problemas econômicos, políticos e sociais emergentes [...]” (PAULA, 2002, p. 152).

O caráter institucional laico conferido à universidade francesa colocou-a em oposição à autoridade medieval, representada pela Igreja e seus dogmas. Sai das mãos da Igreja e passa às mãos do Estado, tornando-se uma espécie de aparelho ideológico a serviço deste e da *intelligentia* francesa (PAULA, 2002, p. 152). O homem moderno “[...] acredita, portanto, na possibilidade de substituir a cultura teocêntrico/metafísica medieval, vinculada tanto à verdade revelada quanto à autoridade da Igreja, por uma cultura antropocêntrica e secular.” (GOERGEN, 2012, p. 151).

Essas características, somadas a outras comumente analisadas (o corporativismo, a formação profissionalizante, o ensino padronizado e dissociado da pesquisa, o vínculo dos intelectuais com a ideologia do Estado, o isolamento das faculdades e o centralismo e controle estatal), não são exclusivas ao modelo francês-napoleônico de universidade. Embora tardiamente, a universidade brasileira herda muitas dessas características, como se analisará mais adiante.

3 O MODELO ALEMÃO DE UNIVERSIDADE

O modelo alemão de universidade possui como referência a Universidade de Berlim, criada em 1810. Como o modelo francês, a universidade alemã nasceu no contexto da formação do capitalismo nacional e do Estado-Nação, à luz dos pressupostos da modernidade. Para Goergen (2000, p. 13), “[...] a proposta da Universidade de Berlim foi uma forma de instrumentalizar e operacionalizar o projeto idealista filosófico moderno”, pensado inicialmente por Hegel e levado a cabo por pensadores, como Fichte, Schelling, Scheleiermacher e os filólogos Wolf e Humboldt. Coube a Humboldt pensar o arcabouço conceitual e institucional da universidade alemã.

Como se sabe, o idealismo alemão trouxe grande contribuição às questões da autonomia e da emancipação do ser humano, bem como ao direito e ao exercício da liberdade. O postulado da autonomia está presente na própria concepção e organização da universidade alemã: “[...] a autonomia do professor para pensar e investigar; a autonomia do estudante para estudar e escolher o que estudar; e a autonomia da própria instituição em relação ao Estado para se autogovernar.” (SANTOS FILHO, 1998, p. 55).

Outro postulado a compor o marco conceitual da universidade alemã é a liberdade acadêmica, tanto do professor para pesquisar e ensinar quanto do estudante para aprender. Segundo Neves (2011, p. 191):

Uma característica particular do ensino superior proposto era o grau de liberdade dado aos estudantes para sua formação. Não havia um currículo com disciplinas previamente estabelecidas e que devessem ser realizadas para a conclusão do curso, ficando portanto a critério dos alunos a escolha das disciplinas para sua formação.

A unidade entre pesquisa e ensino constituiu outro princípio norteador da universidade alemã. Para alcançá-lo, transformou-se em uma comunidade de mestres e estudantes em busca do conhecimento de forma autônoma e desinteressada. Segundo Paula (2009, p. 75), a universidade clássica alemã apresenta as seguintes características:

A preocupação fundamental com a pesquisa e com a unidade entre ensino e investigação científica; ênfase na formação geral e humanista, ao invés da formação meramente profissional; autonomia relativa da universidade diante do Estado e dos poderes políticos; concepção idealista e não pragmática de universidade, em detrimento da concepção de universidade como prestadora de serviços ao mercado e à sociedade; fraco vínculo entre intelectuais e poder político, ou seja, ligação não imediata entre *intelligentia* e poder; concepção liberal e elitista de universidade; estreita ligação entre a formação das elites dirigentes e a questão da nacionalidade.

Tais características, além de constituírem o projeto pedagógico da universidade alemã, têm servido de referência para a universidade contemporânea que, ainda hoje, reivindica postulados, como a autonomia universitária, a unidade entre ensino e pesquisa, a ideia de interdisciplinaridade e a integração dos pesquisadores e do próprio conhecimento.

A análise apresentada até aqui contrapôs dois modelos de universidade claramente distintos, embora gerados no seio da mesma modernidade. Mais tarde, na primeira metade do século XX, tais modelos são transpostos para o Brasil. O modelo alemão-humboldtiano de universidade teve desdobramentos sobre a experiência da criação da Universidade de São Paulo, na década de 1930. Já o modelo francês-napoleônico profissionalizante de universidade inspirou a criação da Universidade do Rio de Janeiro, como será visto a seguir.

4 OS MODELOS BRASILEIROS DE UNIVERSIDADE

Existe um modelo único de universidade brasileira ou pode-se falar em ‘modelos’ de universidade? Para entrar nessa questão, é preciso, inicialmente, conhecer, mesmo que brevemente, como ocorreu a trajetória histórica da institucionalização da universidade brasileira, para, em um segundo momento, analisar alguns de seus elementos.

A hipótese que estará norteando a análise se alicerça na ideia de que o modelo de universidade brasileira foi se constituindo, ao longo de sua história, ora sob a influência do modelo francês, ora sob a influência do modelo alemão e ora sob a influência do modelo norte-americano de universidade, razão pela qual se pode dizer, desde já, que no Brasil não há um modelo único de universidade.

4.1 AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS

A universidade brasileira, comparativamente à universidade europeia e hispano-americana, é tardia. A história registra algumas tentativas de sua criação no período do Império, ainda no século XIX, mas todas fracassaram. Sem a sua presença, o ensino superior era abrigado em escolas superiores isoladas, de caráter profissionalizante, destinadas a atender carreiras de Estado, como Direito, Engenharia e Medicina. Escondia, em seus objetivos, interesses elitistas, abortando iniciativas que pudessem resultar em uma universidade adequada a um projeto de desenvolvimento de país.

A primeira universidade brasileira criada pelo Governo Federal foi a Universidade do Rio de Janeiro, instituída pelo Decreto n. 14.343, de 1920. Resultou da justaposição de três faculdades preexistentes, sem preocupação com um projeto integrador de universidade. É fruto do debate liderado pela Academia Brasileira de Educação (ABE) e pela Academia Brasileira de Ciências (ABC), iniciado nos anos 1920.

Nesse debate, entre outras questões, estavam em jogo duas posições políticas distintas: os que defendiam uma universidade com a função de desenvolver (além do ensino profissionalizante) a pesquisa científica e os que defendiam uma universidade com a função preponderante de formar profissionais (FÁVERO, 2006, p. 22). Acabou vencendo a segunda posição. A Universidade do Rio de Janeiro acabou incorporando o modelo napoleônico de universidade, “[...] caracterizado por escolas isoladas de cunho profissionalizante, com dissociação entre ensino e pesquisa e grande centralização estatal.” (PAULA, 2002, p. 156).

Nos anos 1930, assistimos à outra tentativa de institucionalização da universidade brasileira, aquela concebida nas reformas de ensino lideradas por Francisco Campos, cujo escopo trazia a ideia de “[...] adaptar a educação escolar a diretrizes que vão assumir formas bem definidas, tanto no campo político quanto no educacional, tendo como preocupação desenvolver um ensino mais adequado à modernização do país, com ênfase na formação de elite e na capacitação para o trabalho.” (FÁVERO, 2006, p. 23). Com esse propósito, em 1931, o Governo cria o Conselho Federal de Educação, decreta o Estatuto das Universidades Brasileiras e reorganiza a Universidade do Rio de Janeiro.

O alto grau de centralização e o controle estatal sobre a universidade foi uma das características do modelo napoleônico. No Brasil, essa característica está presente no texto da Reforma Francisco Campos e na instituição do Estatuto das Universidades Brasileiras, ambos de 1931 (PAULA, 2002, p. 158). O controle foi mais contundente na Universidade do Rio de Janeiro.

Ainda na década de 1930, outras duas iniciativas foram tomadas: a criação da Universidade de São Paulo (em 1934) e a da Universidade do Distrito Federal (em 1935). O Decreto que criou a USP estabelece, entre suas finalidades, a de promover, pela pesquisa, o progresso da ciência (Decreto n. 6.283/34, art. 2º), assumindo em seu marco conceitual o ideário de universidade consagrado pelo modelo de universidade alemão-humboldtiano.

Por sua vez, a Universidade do Distrito Federal, apesar de criada no contexto centralizador e autoritário do Estado Novo, foi pensada e concebida pela intelectualidade da Associação Brasileira de Educação (ABE) como instituição autônoma e lócus da produção da pesquisa e da cultura, o que lhe assegurou uma configuração totalmente diferente de outras universidades.

Para Fávero (2006, p. 25), “[...] apesar de ter existido por período inferior a quatro anos, essa instituição marcou significativamente a história da universidade no país, pela forma criadora e inovações com que a experiência se desenvolveu.” Como assegurar o exercício da liberdade e a autonomia de uma universidade em pleno Estado Novo? Tal experiência não poderia durar por muitos anos. Anísio Teixeira foi afastado de suas funções públicas e, com ele, demais intelectuais que estavam à frente da Instituição. Em 1939, a Universidade do Distrito Federal é extinta e seus cursos transferidos para a Universidade do Brasil, criada em 1937 para ser a universidade federal ‘modelo’ para o país.

Com o fim do Estado Novo (1945), acelerou-se o processo de democratização do país, culminando com a Constituição de 1946. A Universidade do Brasil beneficiou-se com esse processo e alcançou, por Decreto-Lei, a autonomia universitária. Contudo, essa autonomia não se efetivou. Apesar de todos os esforços empreendidos entre 1935 e 1945, a universidade brasileira não chegou a concretizar plenamente a experiência de ser o lócus da pesquisa livre e desinteressada, apregoada pelo modelo alemão-humboldtiano de universidade.

No contexto do modelo desenvolvimentista de Estado e do embalo da industrialização dos anos 1950, a discussão em torno da universidade brasileira reaparece quando da proposição de nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Temas como a questão da escola pública *versus* escola privada e o papel da universidade com a nova realidade brasileira colocavam, de um lado, progressistas, de outro, liberais. Esse movimento resultou na criação da Universidade de Brasília, em 1961. Para Fávero (2006, p. 29), “[...] a UnB surge não apenas como a mais moderna universidade do país naquele período, mas como um divisor de águas na história das instituições universitárias, quer por suas finalidades, quer por sua organização institucional, como o foram a USP e a UDF nos anos 30.”

4.2 A REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968

A Reforma Universitária de 1968 se processou no contexto sociopolítico e econômico pós-1964, impulsionada pela crise da universidade em escala mundial, especialmente a universidade europeia. Seguiu orientação técnica e política de três documentos básicos encomendados pelos militares e elaborados em parceria com organismos multilaterais: MEC/USAID (1965); Plano Atcon (1966) e o Relatório da Comissão Meira Mattos (1968). Tais documentos, segundo Zandavalli (2009, p. 385),

[...] demonstram que as políticas públicas que vêm sendo desenvolvidas para a educação superior, nas últimas décadas, foram traçadas inicialmente nos anos de 1960, sob a influência do Banco Mundial, em nome da “modernização” das universidades e o alinhamento entre as bases políticas e econômicas do Estado brasileiro e as necessidades do sistema capitalista.

A Reforma Universitária de 1968 teve, portanto, o objetivo de adequar o ensino superior e sua estrutura à nova realidade socioeconômica imposta pelo mercado global, sob a orientação de organismos multilaterais (SGUIS-SARDI, 2009). A reforma atingiu, em cheio, a estrutura administrativa da universidade, institucionalizando a carreira acadêmica, abolindo o sistema de cátedras e introduzindo a estrutura departamental e o regime de créditos, em uma clara adesão ao modelo norte-americano de universidade pautado nos princípios da eficiência e da produtividade, defendidos na proposta do Plano Atcon.

Com a Reforma de 1968, a educação superior passou, portanto, a desempenhar papel estratégico no processo de desenvolvimento socioeconômico do país, em seu modelo ‘desenvolvimentista’. Para isso, era necessário não apenas reformar a universidade brasileira em termos de estrutura, mas também expandir o ensino superior pelo setor privado

(MARTINS, 2009), uma das recomendações dos organismos multilaterais que se intensificou, sobretudo, nas décadas de 1980 e 1990. O objetivo era expandir o acesso ao ensino superior, porém, com o menor custo financeiro possível.

A partir da Reforma de 1968, portanto, saíram de cena os modelos alemão e francês de universidade e entrou em cena o modelo norte-americano. Segundo Paula (2002, p. 159):

A Lei 5540, responsável pela Reforma de 1968, incorpora várias características da concepção universitária norte-americana, a saber: a) vínculo linear entre educação e desenvolvimento econômico, entre educação e mercado de trabalho; b) estímulo às parcerias entre universidade e setor produtivo; c) instituição do vestibular unificado, do ciclo básico ou primeiro ciclo geral, dos cursos de curta duração, do regime de créditos e matrícula por disciplinas, todas estas medidas visando uma maior racionalização para as universidades; d) fim da cátedra e a instituição do sistema departamental; e) criação da carreira docente aberta e do regime de dedicação exclusiva; f) expansão do ensino superior, através da ampliação do número de vagas nas universidades públicas e da proliferação de instituições privadas, o que provocou uma massificação desse nível de ensino; g) a ideia moderna de extensão universitária; h) ênfase nas dimensões técnica e administrativa do processo de reformulação da educação superior, no sentido da despolitização da mesma.

A Reforma de 1968 propunha a criação de um modelo de universidade alicerçado na integração entre ensino, pesquisa e extensão. De um lado, incentivava o ensino de caráter técnico-profissionalizante; de outro, desejava desenvolver pesquisas e serviços de interesse da indústria. Na prática, obteve resultados razoáveis apenas na ampliação da oferta de ensino, de forma a suprir as necessidades da indústria e do próprio Estado. Em uma década (entre 1960 e 1970), o número de matrículas saltou de 101.691 para 430.473, representando 323% de aumento. Na década de 1970, esse aumento foi de 205%, passando de 430.473 para 1.311.799 (MACIEL; DOURADO; FARIA, 2013). Chauí (1999, p. 220) nomeia esse modelo como *universidade funcional*, cujo objetivo foi massificar o ensino superior por meio da abertura indiscriminada de cursos superiores. Portanto, uma universidade “[...] voltada para a formação rápida de profissionais requisitados como mão-de-obra altamente qualificada para o mercado de trabalho.”

4.3 O MODELO OPERACIONAL DE UNIVERSIDADE

O termo “operacional” foi utilizado por Chauí (1999) para analisar a universidade brasileira nos anos 1990, à luz das “políticas de ajustes” impostas por organismos multilaterais, entre eles, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e o Fundo Monetário Internacional. Que políticas de ajustes são essas? São políticas adotadas a partir da Reforma do Estado brasileiro, uma delas, a de transformar a universidade em uma organização prestadora de serviços não exclusivos ao Estado. Tem como documento orientador o *Consenso de Washington*, de 1989. O escopo do *Consenso* centra-se na ideia de que, para se reduzir o déficit fiscal dos países em desenvolvimento, seria imperioso reformar o Estado, substituindo-se o Estado do bem-estar social pelo Estado mínimo. Para Sguissardi (2009, p. 113), essa política multilateral levou ao “[...] constante e crescente retrocesso do Estado keynesiano e do bem-estar e sua gradativa substituição pelas políticas econômicas e sociais de Estado típicas das várias correntes neoliberais.”

Segundo Chauí (1999, p. 217, grifo do autor) “[...] a universidade sempre foi uma *instituição social*, isto é, uma *ação social*, uma *prática social* fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições [...]” Passa, agora, a ser uma *organização* administrada com base nos princípios da tecnocracia, da racionalidade e da eficiência. Para a autora, “[...] uma *organização* difere de uma instituição por definir-se por uma outra prática social, qual seja, a de sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular.” (CHAUÍ, 1999, p. 218). A universidade operacional é administrada por contratos de gestão e avaliada pela produtividade. Ajusta-se à lógica instaurada pela globalização neoliberal.

Para Sousa Santos (2011, p. 4),

Nos últimos trinta anos, o mercado assumiu o controle na estruturação da vida universitária. Em poucas décadas, a universidade deixou apenas de produzir conhecimento e profissionais para o mercado, para se tornar ela própria um mercado, o mercado da educação terciária, e finalmente, pelo menos de acordo com visionários poderosos, para passar a ser gerida como uma organização de mercado, uma organização comercial.

Em documento publicado pelo Banco Mundial (2000, p. 13), intitulado *A educação superior nos países em desenvolvimento: perigos e promessas*, esse organismo recomenda que os países em desenvolvimento implantem sistemas de educação superior que contemplem a coexistência competitiva entre universidades (estas com centros de excelência em ensino e pesquisa) e outros formatos institucionais de ensino superior (estes para formar profissionais ao mercado de trabalho). Tal recomendação, consagrada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), implicou a falência do denominado *modelo único* de universidade, instaurado na Ditadura Militar.

Tal política adotada pelo Estado nos anos 1990

[...] exige que cada universidade redefina sua identidade e redimensione sua missão, para que, na lógica da diversidade e da diferenciação institucional, possa assumir outras competências que não as tradicionalmente assumidas e, assim, responder às novas demandas e exigências do setor produtivo e do mercado de trabalho. (LÜCKMANN, 2007, p. 48).

Como desdobramentos, assistiu-se a uma desenfreada expansão do ensino superior privado com fins lucrativos que vem se estendendo desde os anos 1990 até os dias de hoje. Na prática, observa-se o recuo do Estado em matéria de educação pública como direito social inalienável, a redução da educação à condição de mercadoria e de serviço e a subordinação das universidades à lógica do mercado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do presente estudo podem-se inferir algumas considerações. A primeira delas permite observar que as características do modelo francês-napoleônico de universidade se aproximam, claramente, das características do modelo brasileiro representado por universidades cujo escopo se reduz à missão de formar profissionais para o mercado de trabalho. A Universidade do Rio de Janeiro foi criada em 1930 com esse propósito. Anos mais tarde, o modelo se consubstancia em outros formatos, como o adotado pelo país nos anos 1990, à luz das recomendações de organismos multilaterais, com o objetivo de intensificar o acesso ao ensino superior, como forma de suprir novas demandas do mercado de trabalho.

Por sua vez, as características do modelo alemão-humboldtiano de universidade são encontradas no modelo brasileiro representado por universidades cuja missão é integrar a pesquisa ao ensino, como é o caso da Universidade de São Paulo, criada em 1934, em que o modelo vem sendo perseguido desde os anos 1960, quando a universidade brasileira se aproximou do modelo norte-americano de universidade.

A experiência empreendida até o presente momento mostra que a universidade brasileira, além de ser tardia e de ter se aproximado de modelos externos, não segue um modelo único de universidade. Melhor se falar em modelos múltiplos de universidades.

From the classical university to the brazilian university: approaches and developments

Abstract

This paper brings to an analysis the approaches and outcomes between two university models: the classical model of university, conceived in European historical and sociocultural context of the early nineteenth century, and the Brazilian model of university, created in the 1920's and 30's. The ideals of classical university is based on the assumptions of modernity, including, secular humanism, the scientific-technical rationality, enlightenment ideals of freedom and autonomy and the belief in the power of reason. In turn, the ideology of the Brazilian university sometimes approaches the conceptual framework assumed by the classical university in his French-Napoleonic model, sometimes takes the concept and underlying principles of classical university in his German-Humboldtian model. The study has reached two final considerations: the characteristics of the French-Napoleonic university model approach, clearly, to the characteristics of the Brazilian model represented by universities whose scope is reduced to the mission of training professionals for the labor market,

as the case of the creation of the University of Rio de Janeiro, in 1920; in turn, the characteristics of the German model-Humboldtian university are found in the Brazilian model represented by the University of São Paulo (1934), nowadays recognized as an university model of integrated education research.

Keywords: University model. Classic University. Brazilian university.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **A educação superior nos países em desenvolvimento**: perigos e promessas. 2000.

BRASIL. Decreto n. 6.283/34, de 25 de janeiro de 1934. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. São Paulo, 1934. Disponível em: <<http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/225246/decreto-6283-34>>. Acesso em: 13 jul. 2014.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 dez. 2013.

CHAUÍ, M. A universidade em ruínas. In: CHAUÍ, M. **Universidade em ruínas**: na república dos professores. Petrópolis: Vozes, 1999.

FÁVERO, M. de L. de A. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

GOERGEN, P. A crise de identidade da universidade moderna. In: SANTOS F. O. J. C.; MORAES, S. (Org.). **Escola e universidade na pós-modernidade**. Campinas: Mercado das Letras, São Paulo: Fapesp. 2000.

GOERGEN, P. O embate modernidade/pós-modernidade e seu impacto sobre a teoria e a prática educacionais. **Ecocos Rev. Cient.**, São Paulo, n. 28, p. 149-169, maio/ago. 2012.

LATHER, P. **Getting smart**: feminist research and pedagogy with/in in the postmodern. London: Routledge, 1991.

LÜCKMANN, L. C. **Pressupostos da modernidade e a universidade brasileira**: um novo marco conceitual para a Universidade do Oeste de Santa Catarina. Joaçaba: Ed. Unoesc, 2007.

MACIEL, W. K. dos S. M.; DOURADO, R. C.; FARIA, T. A. Principais resultados do censo 2012. In: ENCONTRO NACIONAL DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 3., 2013, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu, 2013.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

NEVES, C. E. B. Reforma e desafios da educação superior: o processo de Bolonha dez anos depois. **Sociologia & Antropologia**, v. 1, p. 181-207, 2011.

PAULA, M. de F. C. de. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 71-84, mar. 2009.

PAULA, M. de F. C. de. USP e UFRJ: a influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. **Tempo Social Rev. Sociol.**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 147-161, out. 2002.

SANTOS FILHO, J. C. Universidade, modernidade e pós-modernidade. **Educação Brasileira**, Brasília, DF, v. 20, n. 40, p. 41-72, jan./jul. 1998.

SGUISSARDI, V. **Universidade brasileira no Século XXI**: desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, B. S. A encruzilhada da universidade europeia. **Revista Ensino Superior**, n. 41, 2011.

ZANDEVALLI, C. B. Avaliação da educação superior: os antecedentes históricos dos SINAES. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 385-438, jul. 2009.

LIMITES E PERSPECTIVAS NO ENSINO MÉDIO: PROCESSO DE FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL NA REGIÃO DA AMAI

Glaucia Pasini*
Claudio Luiz Orço**
Alessandro Batistella***

Resumo

O presente artigo teve por finalidade melhor compreender as mudanças da identidade do sujeito, principalmente do jovem, no decorrer do tempo. Além disso, visou compreender os reflexos, os limites e as perspectivas dessa sociedade pós-modernista no campo educacional. Para obter tal compreensão, foi escolhida aleatoriamente apenas uma escola de cada região da Associação dos Municípios do Alto Irani (AMAI), em que foram realizados questionários com uma turma do último ano do Ensino Médio com o intuito de identificar as perspectivas dos jovens após finalizar a educação básica. Os dados obtidos demonstram que os alunos pretendem prosseguir com seus estudos e relatam acreditar que a escola e os professores os inspiraram para essas decisões. Com isso, é perceptível que o processo de formação da identidade ocorre na sociedade na qual a escola está paulatinamente presente e, dessa maneira, influencia e objetiva o desenvolvimento de um verdadeiro cidadão.

Palavras-chave: Pós-modernismo. Identidade. Escola. Região AMAI.

1 INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas na sociedade ao longo do tempo caracterizam-se, basicamente, pela criação de um novo foco educacional, ao qual foram necessários olhares e perspectivas revolucionários para a educação no Ensino Médio, uma vez que essa “nova sociedade” exigiu diversas reflexões acerca da formação identitária do sujeito.

A construção de um profissional reflexivo “[...] tem papel ativo na formulação dos objetivos de seu trabalho, que busca compreender as origens, os propósitos e as consequências do ensino.” (ABRAHÃO, 2001, p. 156). É preciso, então, ampliar a relação entre teoria e prática, buscando uma reflexão mais crítica acerca do fenômeno estudado.

Um dos grandes desafios do acadêmico é unir a teoria e a prática. Segundo Lima (2001, p. 47), “[...] a prática sempre esteve presente na formação do professor”, seja pela observação, imitação de bons modelos ou participação em contextos escolares. Perante essa afirmação, acredita-se que o acadêmico desenvolve mais seu raciocínio e o espírito crítico, além da liberdade do uso da criatividade responsável pela prática da teoria estudada. “Não é só frequentando um curso de graduação que um indivíduo se torna profissional. É, sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma.” (FÁVERO, 2009, p. 65). Contudo, é relevante destacar de que não há prática sem teoria e nem teoria sem prática.

Em decorrência disso, este artigo trata do processo de construção de identidade profissional na formação escolar do aluno e teve como fundamento uma pesquisa realizada em uma escola estadual de cada região da AMAI, com alunos de uma turma do terceiro ano do Ensino Médio.

* Graduada do Curso de Letras da Universidade do Oeste de Santa Catarina; bolsista do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior; Professora de inglês no Colégio Intellectus, Colégio La Salle e FISK Centro de Ensino; glaupasini@hotmail.com

** Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina; Mestre em História pela Universidade de Passo Fundo; Mestre em Educação pelo IPLAC reconhecido pela Universidade de Passo Fundo; Professor orientador da Universidade do Oeste de Santa Catarina de Xanxerê; claudio.orco@unoesc.edu.br

*** Doutor em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Mestre em História pela Universidade de Passo Fundo; Professor do Curso de História da Universidade do Oeste de Santa Catarina de Xanxerê; Professor co-orientador; alessandro.batistella@unoesc.edu.br

Nessa etapa, o acadêmico é colocado frente à possibilidade de interagir com profissionais no seu contexto de trabalho, isto é, pessoas de diferentes níveis sociais e culturais. Tudo isso proporciona excelente experiência no campo do relacionamento humano.

Trata-se de uma proposta de pesquisa que assume uma abordagem qualitativa, haja vista o destaque à interpretação do fenômeno, trabalhando com descrições e comparações.

O campo empírico compreendeu-se pela escolha aleatória de apenas uma escola de cada região da AMAI, em que foram realizados questionários com uma turma do último ano do Ensino Médio, com o intuito de identificar as perspectivas dos jovens após finalizar o Ensino Médio.

Para isso, foi agendado um horário com os gestores para aplicação dos questionários com as turmas, com questões abertas.

Antes da aplicação das questões, foi informado aos gestores e aos entrevistados o objetivo da pesquisa, como também a relevância da sua participação, garantindo confidencialidade.

2 A IDENTIDADE NA PÓS-MODERNIDADE

Vive-se a época em que a globalização tem contribuído para o surgimento das novas identidades e para a fragmentação da identidade do sujeito. De acordo com os estudos de Hall (2005, p. 14), “Um outro aspecto desta questão da identidade está relacionado ao caráter da mudança na modernidade tardia, em particular, ao processo de mudança conhecido como “globalização” e seu impacto sobre a identidade cultural.”

Além desse fator, o autor define três concepções básicas para estudantes da identidade de sujeitos. As características do sujeito do Iluminismo é o individualismo, o indivíduo está nesse momento centrado e dotado de razão, sendo o “eu” o centro. Nessa perspectiva, há a ânsia de negar a possibilidade de ver o outro como sujeito e, por conseguinte, gera-se um tempo de violência. É relevante recordar que a violência não deve ser somente aquela atribuída aos criminosos contumazes, mas também a violência do sistema racista, da criminalização do uso de drogas, da exclusão de mulheres e homossexuais, ou seja, do modelo da desigualdade e da opressão.

Já as noções do sujeito sociológico acreditam que se precisa de outras pessoas para viver, então, nesse momento, o “eu” passa a ter relações com as outras pessoas. Acredita-se que a identidade é formada por meio da interação com a sociedade. O sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa; ele constrói várias identidades, as quais, muitas vezes, são contraditórias e mal-resolvidas. “A identidade torna-se uma celebração móvel.” (HALL, 2005, p. 13). A socialização, nesse sentido, é um processo fundamental que passa a fazer parte do conjunto de experiências do sujeito.

A identidade assume um papel de mudanças e adaptações, pois ela se molda de acordo com as necessidades do sujeito. Essas mudanças causaram a libertação humana, o sujeito não é mais visto como uma forma unificada, ele tem seus direitos e deveres. Nessa ótica, Hall (2005, p. 13) enfatiza que “As transformações associadas à modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas.”

Freud formula novos caminhos e definições para a identidade. De acordo com suas concepções, ela é formada ao longo do tempo de acordo com as experiências vividas e não é algo inato. Ela está sempre incompleta, uma vez que precisa de experiências de vida para se completar.

Assim, “Nesse começo do século 21, a ideia de uma juventude está sendo superada pela (re)afirmação de muitas juventudes.” (SANTOS, 2014, p. 10). Perante essa afirmação, é possível compreender que os movimentos e os agrupamentos dos jovens, nesse cenário contemporâneo, são identidades valiosas. A sociedade possui papel fundamental na formação da identidade, haja vista que nas escolas e nas ruas existem múltiplas individualidades, como os grupos de *skatistas*, *rappers*, *funkeiros*, grafiteiros, negros, brancos, capoeiristas, jovens do campo, estudantes, entre outros.

É uma esfera sem fim de possibilidades e composições, às quais remetem à ideia de reflexo dessa sociedade diversa e complexa. Essa juventude e seus diferentes grupos culturais têm contribuído para a propagação da construção das identidades culturais na sociedade.

O capitalismo modificou radicalmente as relações humanas, que se tornaram pragmáticas e superficiais. A alteridade e o respeito ao próximo se tornaram meras formalidades na cultura individualista, o que é uma falácia. Isso porque o ser humano é um ser social em tudo. Malheiros (2013, p. 8) acrescenta que “Ninguém aprende a tocar violão

a fim de tocar para as paredes. Ninguém corta o cabelo para mostrar a um espelho. Ninguém escreve para o computador. Gostamos e precisamos dos outros nas nossas vidas.” Parece um paradoxo, mas o ser humano apenas se tornará completo quando partilhar com outros seres humanos. Os grupos são um aconchego nos quais os jovens se reúnem por um mesmo ideal, permitindo que eles possuam seus sonhos coletivos e individuais realizados.

Além disso, cada nação tem sua própria personalidade, a sua identificação no mundo, a qual acontece por intermédio da cultura e de suas devidas características. Por exemplo, quase todos sabem que os britânicos são vistos como pessoas menos alegres que os brasileiros, ou também que os britânicos tomam seu famoso chá às 17 horas. Ou seja, eles construíram sua identidade frente ao mundo.

A globalização é uma das responsáveis pelo conhecimento de novas culturas. No entanto, ela também pode ocasionar o efeito inverso, ou seja, algumas comunidades regionais estão reforçando suas identidades para resistirem ao processo de globalização.

Bourdieu (1999) analisa que o objetivo do imperialismo cultural é colocar dentro do âmbito escolar uma visão em que dogmas, como saber é poder, sejam parte da escola. O que vale a pena nesse sistema é o acúmulo de capital intelectual, esquecendo o preconceito, as identidades sociais, históricas, culturais e políticas particulares dos envolvidos no processo educacional em questão.

Ele fundamenta que as competências ou gostos culturais são apenas reprodutores da família e da escola. Assim, destacou a aprendizagem precoce e a tardia. A primeira acontece quando, ainda criança, o sujeito desenvolve seu intelecto muito rápido, ainda no seio da família, e é prolongado até seu aprendizado escolar. Já o segundo, concretiza-se por ser metódico e acelerado, adquirido nas escolas, fora da família, ou seja, considerado um estilo de conhecimento aberto para todos. Dessa forma, a escola caracteriza-se por um espaço de reprodução de estruturas sociais e de transferência de capitais de uma geração para outra. É nela que a herança econômica da família transforma-se em capital cultural.

Há uma distinção, colocada por Bourdieu (1999), entre o aprendizado que acontece na escola e o que ocorre em meio à família, observando-se que o aprendizado familiar seria mais eficiente do que o escolar, uma vez que ele tem como característica o ensino sistemático. Porém, ambos seriam responsáveis pela formação do gosto cultural dos sujeitos, chamado de capital cultural incorporado.

Na visão de Bourdieu (1999, p. 74), capital cultural incorporado é “[...] um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e se tornou parte integrante da “pessoa”, um *habitus*.” Enfim, é uma predisposição de cada sujeito a gostar de algo.

Partindo do pressuposto de que cada um tem uma identidade, um gosto por algo, Bourdieu (1999) faz questionamentos acerca da escola e de sua visão democrática com seus alunos. Ele crê que se cada um é diferente, não há necessidade de cobranças iguais. Tem de se analisar o contexto familiar e social que os alunos estão inseridos, pois senão seria injusto com os alunos, uma vez que há famílias com condições intelectuais de ajudar seus filhos e outras não.

Nessa ótica, ele ainda salienta que os estudantes de origem social superior, terão certamente mais facilidade do que outros, pois já adquiriram parte desses ensinamentos em casa com sua família. Os outros, seriam cobrados de algo que eles não têm, tornando esse, um método injusto. Assim, Bourdieu (1999) faz referência à desigualdade social, à desigualdade específica de acesso à cultura.

Nessa linha mestre, surgiram as ideias de Bourdieu (1999) acerca dos gostos. Para ele, o gosto adquire-se ao longo do tempo, e é resultado de um feixe de condições materiais e simbólicas acumuladas no percurso da trajetória educativa. Assim, o gosto é caracterizado de acordo com as condições sociais de cada um. Dessa maneira, mais uma vez o autor faz questionamentos acerca da sociedade e sua desigualdade.

Ao longo do tempo, a sociedade tem passado por diversas transformações, as quais têm exigido uma maior reflexão sobre a organização social do trabalho, bem como as novas exigências na competência e seus reflexos nas relações sociais e na formação identitária do sujeito.

2.1 UM DIÁLOGO COM O SUJEITO PÓS-MODERNO E A ESCOLA

O mercado de trabalho precisou reorganizar seu modo de produção e de organização de trabalho. Consequentemente, a exigência de novos perfis de trabalhadores também modificou. Assim, a educação nesse novo contexto

social passou a ter responsabilidades que vão muito além da mediação e de transmissão de conhecimento. Ela passou a interferir profundamente no desenvolvimento de identidades, desde a educação básica à educação superior.

Então, o professor passou a ter novas inquietações nesse pressuposto de formação da identidade pessoal e profissional dos indivíduos. Nesse sentido, a formação do aluno precisa promover o conhecimento e o reconhecimento do que ele é e do que quer ser. É promover um processo de aprendizagem que exige vários questionamentos que precisam ser feitos para os próprios professores e, conseqüentemente, para os alunos.

É necessário conhecer e viver esse aluno, pois, assim, provoca-se um processo de formação que seja integral e tenha significado para os alunos, estimulando o poder da autonomia no aluno, pois, segundo Freire (1996), a autonomia “[...] relaciona com a experiência de assumir-se, como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de raiva porque capaz de amar.”

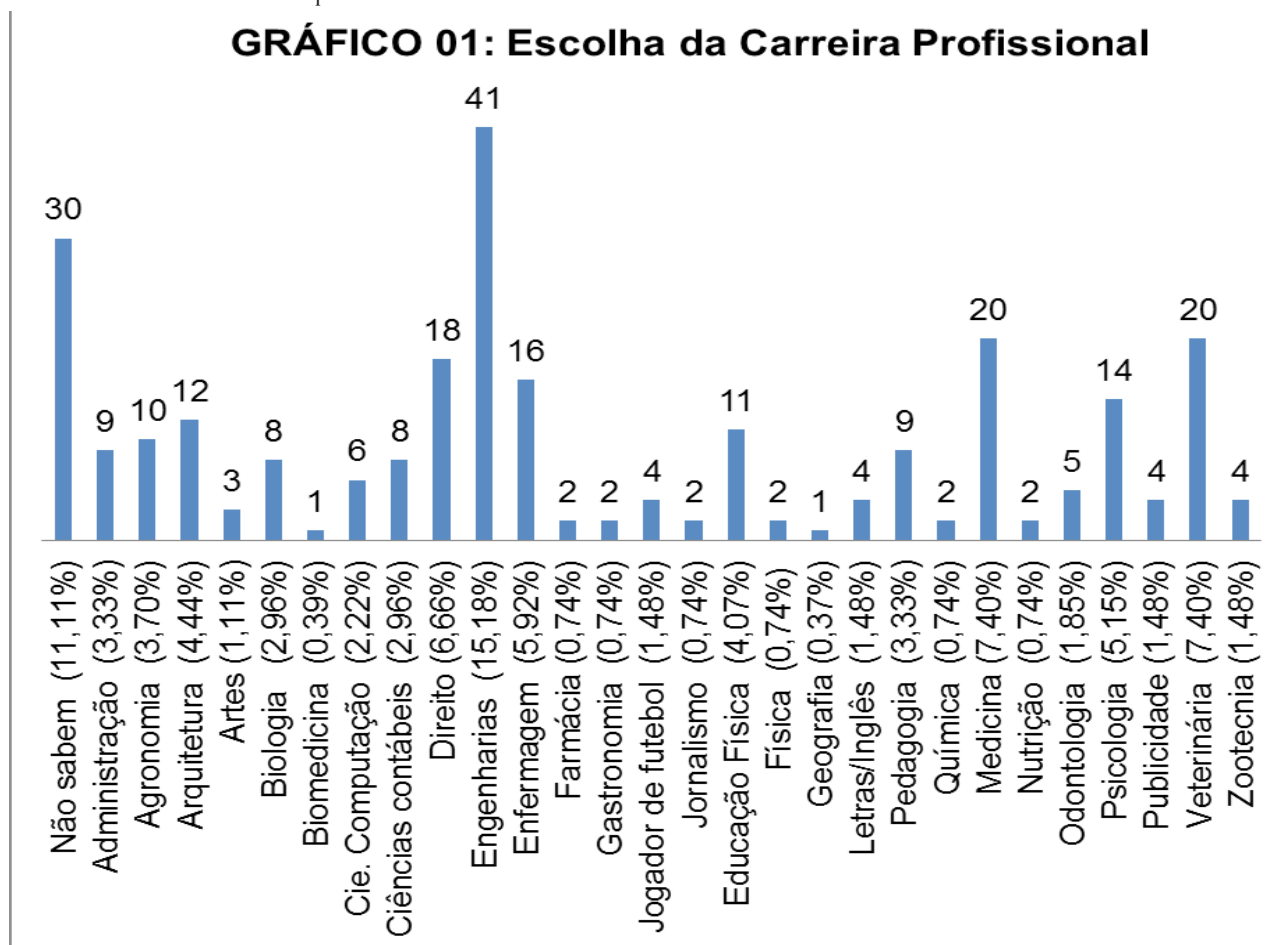
Provocar uma postura criativa e autônoma no aluno somente tende a auxiliar o jovem na sua formação, principalmente profissional, para que ele seja capaz de fazer suas próprias escolhas. O professor deve participar desse processo, auxiliando nas dúvidas e estimulando seu senso independente. É necessário instigar que ocorra um processo de aprendizagem formativo, e não *deformativo*, o qual implica em buscar ferramentas diversas e conectar o conhecimento formal com a arte, a novidade, a irreverência, a dinamicidade, o movimento e a leveza da possibilidade do vir a ser de cada um.

2.1.1 Análise de dados coletados

Para responder os objetivos do universo pesquisado, foram entrevistados 270 alunos, com idade média de 17 anos, do terceiro ano do Ensino Médio das Escolas de Educação Básica da Rede Estadual de Ensino.

Conforme indicado pelo Gráfico 1, quando os alunos foram questionados sobre a escolha de sua carreira profissional, foi obtido o seguinte resultado:

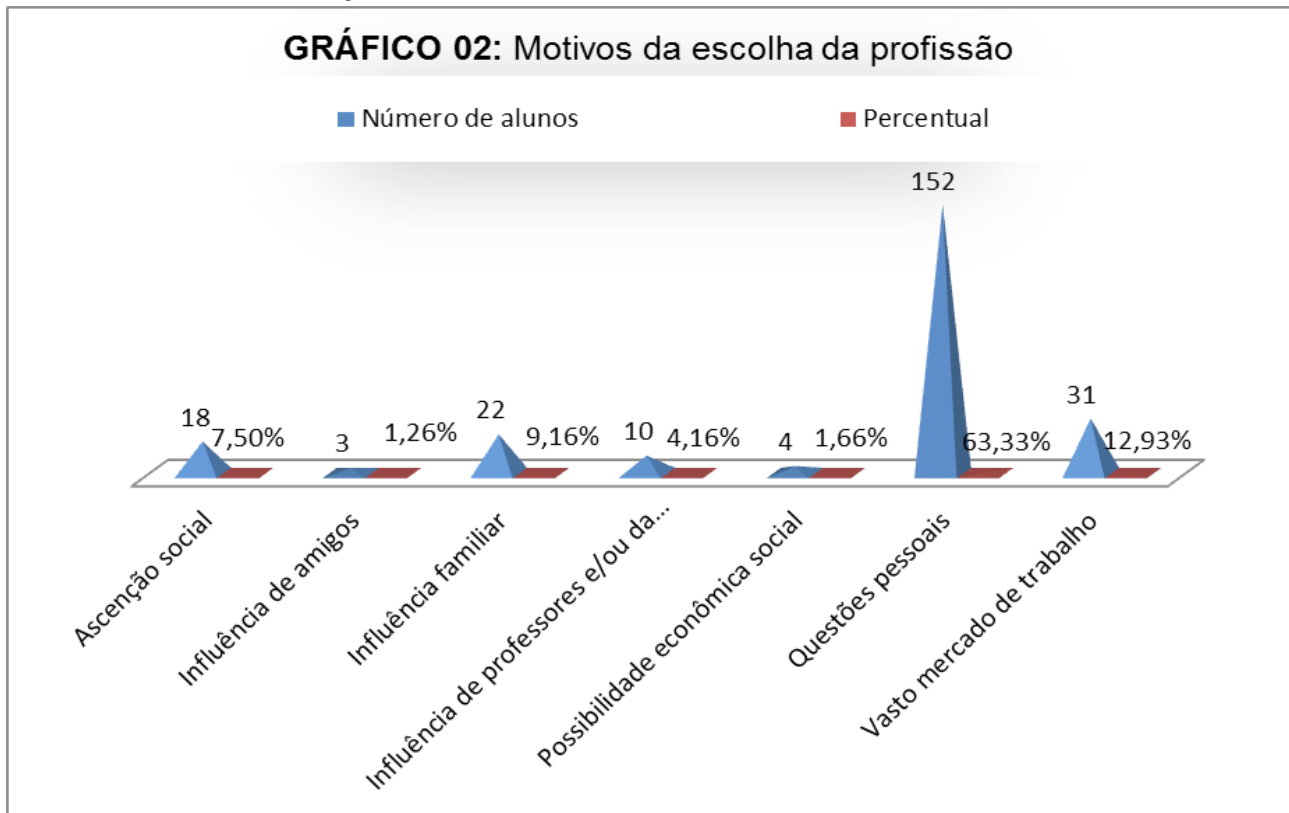
Gráfico 1 – Escolha da carreira profissional



Fonte: os autores.

No contexto de escolha profissional, foi destacado que a maioria dos jovens têm escolhido o ramo de trabalho de acordo com sua preferência, ou seja, a partir de questões pessoais, como a afinidade por alguma disciplina do Ensino Médio. Além disso, outros já sofrem influência da família e amigos, conforme apresentado no Gráfico 2. Grande parte dos jovens estudantes de Ensino Médio que optaram pelos Cursos da área das Ciências Agrárias, como Agronomia, Medicina Veterinária e Zootecnia, foi em razão dos vínculos que possuem hoje, ou seja, por residirem no interior junto com seus familiares e estarem sempre em contato com o campo.

Gráfico 2 – Motivos da escolha da profissão

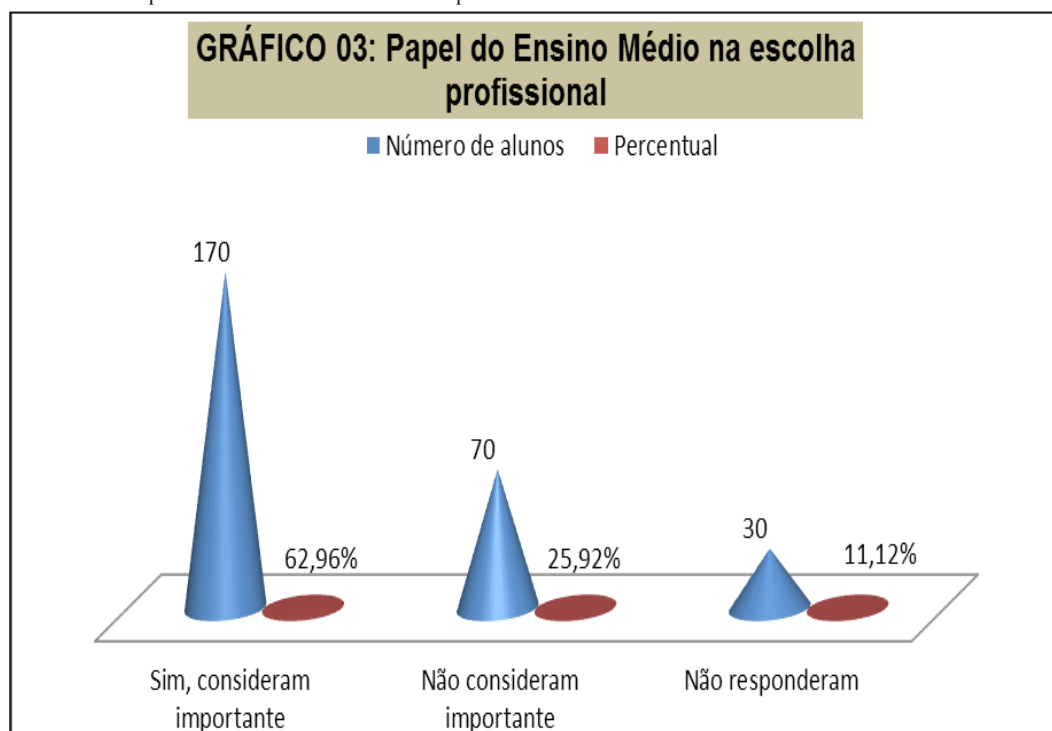


Fonte: os autores.

O Gráfico 3 apresenta muitos fatores que ainda precisam ser melhorados na escola pública, principalmente quanto à questão do ensino de qualidade. Para isso, há um conjunto de ações que contribuem para isso, como ter estrutura adequada, com biblioteca, laboratório de ciências, considerando-se os avanços tecnológicos, como computadores, *data-shows* e rádios, bem como professores de qualidade. Enfim, com os materiais que são precisos para efetivar o processo de aprendizagem, até porque na escola não é apenas a vida acadêmica que está em questão, mas é a formação dos alunos enquanto cidadãos.

Nessa direção, é essencial adotar uma postura reflexiva perante o papel do Ensino Médio na perspectiva do gestor, do professor e do discente. Portanto, o Gráfico 3 mostrará o resultado na visão dos alunos sobre o papel do Ensino Médio na escolha profissional.

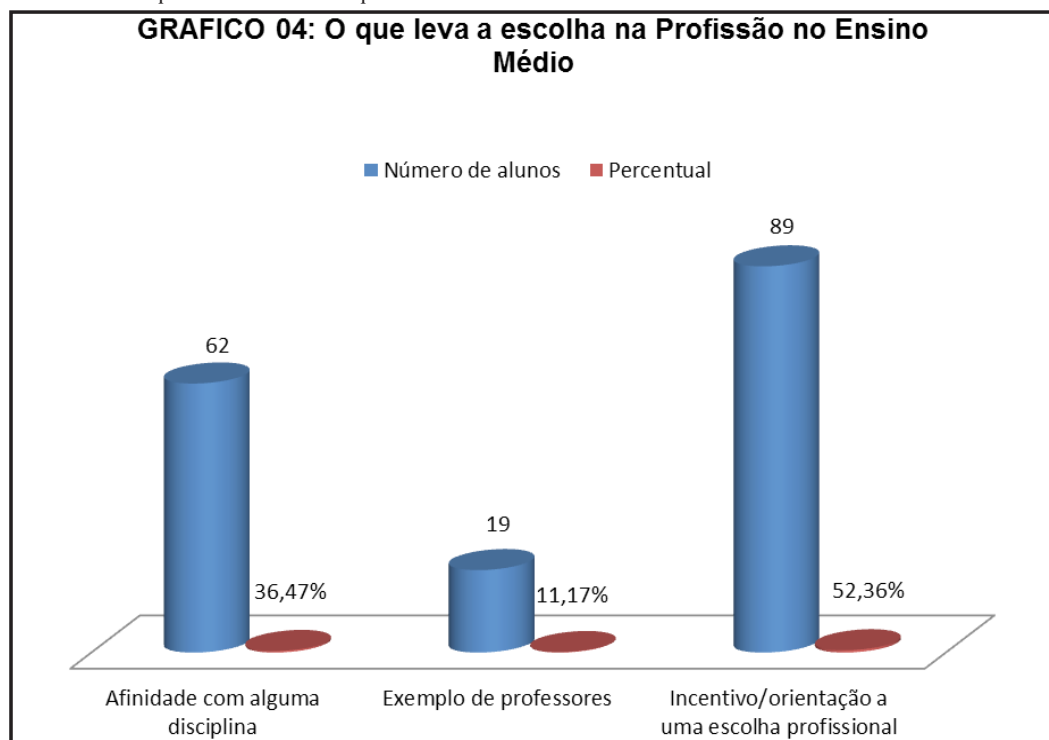
Gráfico 3 – Papel do Ensino Médio na escola profissional



Fonte: os autores.

Destinado aos alunos (62,96%) que acreditaram que o Ensino Médio possuiu papel essencial na escolha profissional, no Gráfico 4 foram obtidos os seguintes resultados:

Gráfico 4 – O que leva à escolha da profissão no Ensino Médio



Fonte: os autores.

Diante dos dados apresentados, é saliente refletir sobre as práticas pedagógicas que a escola vem aplicando. Ensinar no Ensino Médio requer muitos desafios que necessitam ser enfrentados, principalmente pelos professores.

Entre eles, a preparação para o vestibular e a contribuição na formação pessoal e profissional, haja vista que a escola também precisa suprir as necessidades do mercado de trabalho.

Sob esse prisma, entende-se que o Ensino Médio precisa estruturar-se de modo a entrelaçar os estudos curriculares com a relação do desenvolvimento humano, abordando conceitos afetivos que inspiram os jovens a evoluir o seu pensamento crítico.

Portanto, argumenta-se a necessidade de estimular os alunos a se autoconhecerem, para que, assim, eles e os professores possam explorar seus talentos e suas potencialidades, (re)descobrimdo, conforme Bourdieu (1999), os seus “gostos”.

Sob esses condicionantes, busca-se reforçar a relevância de ampliar os olhares frente à realidade dos alunos, isto é, perceber as suas identidades. Assim, concretiza-se o ensino-aprendizagem eficiente, o qual transformará esses jovens alunos em cidadãos que exerçam a cidadania, considerando as dimensões para viver bem em sociedade.

3 CONCLUSÃO

Com uma sociedade globalizada, cada vez mais o mercado de trabalho está competitivo e exigente na escolha de seus profissionais. Acredita-se que houve uma mudança no papel do professor e do aluno. Partindo desse norte, percebe-se o quanto é imprescindível a conclusão do Ensino Médio de qualidade, o qual está associado a diversos fatores, como a boa estrutura escolar e o quadro de professores qualificados que buscam conhecer a identidade de cada aluno. Entende-se que a proposta de ensino de qualidade deve ser voltada ao ensino científico e cultural, pois possibilita o desenvolvimento de uma identidade única e independente.

Neto (2004, p. 70) acredita que, em uma educação dialógica, “[...] o papel principal do educador é ser o facilitador da aprendizagem, dialogando e desafiando o aluno a pensar, a criar, a fazer conexões significativas entre os conteúdos disciplinares estudados e as suas experiências de vida.”

O professor, então, precisa analisar a realidade que envolve sua prática pedagógica e sempre estimular novos conhecimentos. Mediante a isso, é possível considerar a pertinência da abordagem comunicativa na sala de aula, haja vista que ela tende a valorizar um ensino comunicativo de conteúdos que sejam eficientes em uma situação real.

Limits and prospects in secondary education: the process of formation of professional identity in the region of the AMAI

Abstract

This research had the purpose of understanding better the identity changes of the character, especially young people, during the time. It also sought to understand the consequences, limits and perspectives of this postmodern society in the educational field. To obtain such understanding, it was chosen randomly only one school in each region of the Associação dos Municípios do Alto Irani – Association of Cities of Alto Irani – (AMAI), in which questionnaires were applied for the final year student group of high school in order to identify the perspectives of young people after finishing the basic education. The data showed that students intend to continue their studies and they report to believe that the school and teachers inspired them to those decisions. Thus, it is apparent that the process of identity formation occurs in society, in which the school is gradually present and, thus, influences and aims the development of a true citizen.

Keywords: Post-modernism. Identity. School. AMAI region.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. V. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. **Contexturas**: ensino crítico de língua inglesa, São Paulo, n. 5, p. 153-159, 2001.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2009.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LIMA, M. S. L. **A hora da prática**: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

MALHEIROS, M. Por que jovens participam de grupos? **Revista Mundo Jovem**, Porto Alegre: Ed. PUCRS, n. 442, p. 9, nov. 2013.

NETO, I. R. **Ciência, tecnologia e inovação**: enunciados e reflexões – uma experiência de avaliação de aprendizagem. Brasília, DF: Universal, 2004.

SANTOS, E. da S. Que mundo jovem é esse? **Revista Mundo Jovem**, Porto Alegre: Ed. PUCRS, n. 445, p. 10, abr. 2014.

OS EXCLUÍDOS DA HISTÓRIA LOCAL: NOTAS INTRODUTÓRIAS ACERCA DA EXPROPRIAÇÃO DOS INDÍGENAS E DOS CABOCLOS E A FORMAÇÃO DOS LATIFÚNDIOS NO NORTE DO RIO GRANDE DO SUL

Alessandro Batistella*

Resumo

Esse artigo abordou, em linhas gerais, dois grupos até pouco tempo praticamente excluídos da história do norte do Rio Grande do Sul: os indígenas e os caboclos. Após sintetizarmos um pouco da história desses dois grupos, sobretudo a partir do século XVII, analisamos o conflituoso processo de expropriação de suas terras, em meados do século XIX, e o início da formação dos latifúndios no norte sul-rio-grandense.

Palavras-chave: Expropriação. Indígenas. Caboclos. Latifúndios. Norte do Rio Grande do Sul.

1 INTRODUÇÃO

Há alguns anos, a história do norte do Rio Grande do Sul tinha como referência praticamente única os trabalhos de historiadores autodidatas e de alguns eruditos preocupados em registrar a memória da região. Nesses estudos, ricos em informações, privilegiou-se a história em uma abordagem cronológica e episódica, com o registro de personagens de destaque.

Contudo, na verdade, esses trabalhos relatam a história dos vencedores, do “homem branco civilizado”, dos “grandes empreendedores”, etc. Enfim, trata-se de uma história das elites e para as elites. Dessa forma, alguns grupos, como os índios, os caboclos, entre outros, ficaram marginalizados, à mercê da história regional. Felizmente, alguns trabalhos mais recentes começaram a demonstrar a devida atenção a esses atores históricos até então pouco visualizados.

Dessa forma, neste artigo, pretendemos focalizar esses dois grupos que até pouco tempo estavam no absoluto ostracismo – os indígenas e os caboclos –, sintetizando um pouco das suas respectivas histórias e analisando o conflituoso processo de expropriação de seus territórios e a consequente formação dos latifúndios na região norte do Rio Grande do Sul.

2 OS PRIMEIROS POVOADORES: AS COMUNIDADES AUTÓCTONES

As etnias que povoaram o atual território do Rio Grande do Sul não têm um passado tão recente, uma vez que os grupos pré-históricos de caçadores-coletores povoaram essas terras há mais de 12 mil anos. Dessa forma, não se pode ignorar os milênios de ocupação humana das paisagens onde vivemos nem deixar de explicar o povoamento desse território por outros grupos humanos.

Conforme Golin (1999, p. 21), após o milenar processo de adaptação, da disputa desses grupos pelo território e das migrações, a região dos vales dos rios Jacuí e Ibicuí, no atual Rio Grande do Sul, constituíram-se no espaço divisório entre as sociedades dos indígenas do pampa e do planalto. No planalto, ao norte, predominavam os kaingangangs – do tronco cultural jê –, no pampa, predominavam os minuanos e os charruas.

Os grupos indígenas pampeanos eram caçadores-coletores nômades e receberam diversos nomes – ainda hoje os pesquisadores divergem quanto à classificação. Genericamente, os grupos indígenas pampeanos (guenoas, iarós, char-

* Doutor em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Professor do Curso de História da Universidade do Oeste de Santa Catarina de Xanxerê; alessandrobatistella@yahoo.com.br

ruas e minuanos) eram chamados de *guaiaacurus*. Os charruas e minuanos (especialmente por se vincularem ao gado, trazido mais tarde pelos europeus, e por se transformarem em exímios cavaleiros) são os mais conhecidos e predominavam no pampa sul-rio-grandense e uruguaio (Ibidem, p. 28-29). Muito bem adaptado a essas paisagens, viviam dos resultados da caça, da coleta e da pesca, graças ao seu equipamento de boleadeiras, lanças, arcos e flechas (KERN, 1998, p. 98).

Entre o vale do rio Negro e as proximidades do litoral marinho, encontravam-se os minuanos, os prováveis responsáveis pelas centenas de cerritos encontrados em locais próximos à laguna dos Patos e às demais lagoas litorâneas. Bem mais para o oriente encontravam-se os charruas, junto aos vales do rio Uruguai e de seus afluentes, de ambas as margens, que estavam sempre realizando migrações para a mesopotâmia argentina (KERN, 1998, p. 103).

A mobilidade dos pampeanos determinou que eles deixassem poucos vestígios arqueológicos. Suas aldeias eram improvisadas, com habitações feitas de matéria-prima regional (como, por exemplo, a taquara, o capim, o couro e o barro) (GOLIN, 1999, p. 29).

A história desses grupos pampeanos parece ter sido caracterizada pela constante reação aos invasores de seus territórios, inicialmente os guaranis,¹ depois os europeus. Mas por mais que tenham resistido às sucessivas invasões, seu território passou, cada vez mais, a restringir-se e seu modo de vida ser ameaçado. Em 1835, os últimos nômades que ainda não haviam sido integrados à sociedade local foram definitivamente eliminados (KERN, 1998, p. 103).

Por sua vez, os índios jês, costumeiramente identificados como caçadores-coletores-horticultores, viviam entre as matas de araucária como semi-sedentários, praticando uma horticultura extremamente pobre, o que os tornava, depois do charrua e do minuano, o povo indígena menos apegado ao sedentarismo no território sulino. Assim, viviam em constantes deslocamentos.

Suas aldeias eram formadas, durante muito tempo, por casas subterrâneas, em formato singular. Mais tarde, essas moradias foram substituídas por toldos. Em permanente conflito com os guaranis, os kaingangs (“moradores do mato”) eram identificados por seus inimigos como *caáguas* (“homens do mato”). Os kaingangs também foram apelidados pelos europeus de “botocudos” (por causa dos batoques de madeira utilizados nos lábios) ou “coroados” (pelo corte de cabelo em forma de coroa).

Além das comunidades jê e pampeanas, também merecem destaque os guaranis. Após sucessivas migrações, esse grupo de horticultores aldeões chegou ao Sul há, aproximadamente, 2 mil anos. Vindos da Amazônia pelos itinerários dos rios Paraguai e Paraná, instalaram-se desde o Sul do Mato Grosso e do Trópico de Capricórnio até a foz do rio da Prata, ocupando ainda o litoral sul-brasileiro. Entretanto, deixaram intocadas as alturas do planalto meridional e do pampa. Suas aldeias e os seus territórios de caça, de pesca e de coleta ocuparam amplos espaços nos férteis vales dos rios Paraguai, Paraná, Uruguai e Jacuí, bem como nos de seus afluentes (KERN, 1998, p. 104).

Os guaranis, conforme Kern (1998, p. 106), buscaram os vales quentes e úmidos bordejados pelas florestas tropical e subtropical, subindo os vales dos rios das encostas do planalto sul-brasileiro até altitudes não superiores a 700 m., mas não chegam a penetrar nas matas de araucárias que se estendem pelas alturas do planalto, nem mesmo nos campos que ali existem. Já nas partes mais baixas das encostas e no interior dos vales, disputam um território ocupado há milênios pelos caçadores-coletores locais.

Os guaranis também eram guerreiros temidos e praticavam rituais de canibalismo, o que atemorizava seus inimigos. Além de ocuparem parte dos territórios dos índios do pampa e do planalto, faziam incursões militares contra os grupos charruas, minuanos e kaingangs (GOLIN, 1999, p. 37).

Em geral, as aldeias dos guaranis eram formadas por um conjunto de casas ovais, chamadas de “malocas”, instaladas em clareiras em meio à floresta subtropical, próximas às fontes de água e sobre colinas situadas junto às várzeas férteis dos rios. Tinham a sua subsistência baseada na caça, na pesca e na horticultura – plantavam milho, mandioca, feijão, abóbora, batata, fumo (consumidos em cachimbos de cerâmica e madeira) e dominavam o plantio de porongos (que utilizavam como recipientes para diferentes funções, inclusive para beber o *caamini*, a erva-mate, através de uma bomba de taquara) (GOLIN, 1999, p. 37-38). Ademais, os guaranis também possuíam uma organização social mais complexa em relação a outros grupos.

Enfim, quando os ibéricos chegaram, encontraram essas áreas povoadas por milhares de indígenas (estima-se em cerca de 95/100 mil nativos), organizados em grupos diferentes e pertencentes a culturas muito distintas. Em particular, os campos e matas do Norte do Rio Grande do Sul eram habitados pelos guaranis e, sobretudo, pelos kaingangs. Portanto, indubitavelmente, os primeiros habitantes e donos dessas terras foram essas comunidades autóctones.

Entretanto, muitos memorialistas locais, influenciados pelo eurocentrismo e pelo preconceito, ao relatarem a história da região norte do Rio Grande do Sul, não consideram os nativos como os primeiros habitantes dessa região, mas como elementos que faziam parte da paisagem natural, da mesma forma que os animais selvagens. Nessa perspectiva, os índios acabam sendo apresentados como elementos aistóricos, isto é, ignora-se a vida deles antes e depois da chegada do europeu.

Sem dúvida, por um lado, a ocupação europeia originou o genocídio de centenas de indivíduos pertencentes a esses grupos indígenas; por outro, teve início uma imensa miscigenação e transformações socioculturais importantes, como a influência cultural mútua, as aculturações forçadas e espontâneas, bem como as intensas alterações dos costumes tradicionais das diversas comunidades indígenas locais, em um processo gradual de europeização (KERN, 1998, p. 10).

Esse processo de conquista foi permeado por diversas disputas, que se iniciaram no século XVII, com a chegada dos jesuítas. Nessa disputa, os ameríndios, que habitavam estas terras há vários séculos, foram vitimados pela ação dos jesuítas que, por meio do processo de catequização, promoviam a aculturação e, conseqüentemente, a desestruturação cultural e social dos nativos.

3 A PRESENÇA DOS JESUÍTAS

Conforme estabelecia o Tratado de Tordesilhas (1494), o atual território do Rio Grande do Sul pertencia à Coroa espanhola. No entanto, inicialmente, o território sul-rio-grandense não despertou o interesse das Coroas ibéricas, uma vez que não possuía minas de minerais preciosos e as suas terras eram impróprias para a produção de cana-de-açúcar. Em outras palavras, essas regiões não atendiam aos objetivos coloniais e mercantis de ocupação e exploração das Américas.

Somente no século XVII começaram a chegar os primeiros jesuítas ao atual território do Rio Grande do Sul. Os primeiros foram os portugueses:

Entre 1617 e 1619, a expedição dos padres João Fernandes Gato e João de Almeida foi além de Laguna, chegando ao litoral do Rio Grande do Sul. Essa expedição foi feita a pedido do administrador geral das minas do Rio de Janeiro, Salvador Correia de Sá, e por ordem do provincial, padre Pero de Toledo. A expedição durou de novembro de 1617 a março de 1619, quando os jesuítas regressaram ao colégio do Rio de Janeiro. Foram por mar, ao longo da costa [...] O objetivo era catequizar os índios daquela região e levá-los para as aldeias de São Vicente, Rio de Janeiro e Cabo Frio. (FRANZEN, 2006, p. 87).

Enquanto os jesuítas portugueses se limitavam ao litoral sulino, posteriormente, os jesuítas espanhóis adentrariam pelo interior da América Meridional. Os jesuítas vieram evangelizar o índio, do que decorreu a necessidade do surgimento de aldeamentos (reduções) de índios cristãos. As reduções concentraram os índios em pequenos povoados, visando à recondução ou à conversão do índio à fé católica, o que, por outro lado, significava a negação da sua cultura e da sua organização política. De uma vida tribal a uma comunidade cristã mais ampla, da vida seminômade à vida sedentária, para a consolidação desse “modelo reducional”, os jesuítas reorientaram o trabalho indígena e procuraram garantir uma sólida organização temporal por meio da introdução do gado e de uma agricultura de subsistência, o que garantia a sobrevivência dos indígenas reduzidos e efetivava o processo de sedentarização que experimentavam (SANTOS, 2006, p. 104-108).

Em geral, as regiões de predominância guarani foram escolhidas pelos jesuítas para edificarem as suas reduções.

Além de evangelizar o índio, segundo Mário Maestri (2000, p. 10), “[...] as Missões jesuíticas da América Meridional serviram como uma espécie de escudo contra a expansão lusitana em direção à estratégica foz do Rio da Prata e, sobretudo, às cobiçadas minas de prata andinas.” Assim, os jesuítas espanhóis fundaram, em 1607, a grande província jesuítica do Paraguai e, entre 1610 e 1634, fundaram as províncias guaraníticas do Guairá,² Itatim,³ Uruguai e Tape.

Mapa 1 – Reduções jesuíticas do Guairá



Fonte: Quevedo (1996, p. 8).

Localizada à margem esquerda do rio Uruguai, nas bacias do rio Jacuí, Ibicuí, no Planalto Central do atual território do Rio Grande do Sul, estava situada a província do Tape, que totalizava 18 reduções: Candelária (1620), São Nicolau (1626), São Francisco Xavier (1626), Candelária do Caaçapá (1627), Nossa Senhora da Assunção (1628), Todos os Santos (1628), São Carlos do Caapi (1631), Apóstolos São Pedro e São Paulo (1631), São Tomé (1632), São Miguel (1632), São José (1632), Santa Teresa (1632), Santa Ana (1633), São Joaquim (1633), Natividade (1633), Jesus-Maria (1633), São Cosme e São Damião (1634) e São Cristóvão (1634) (SANTOS, 2006, p. 108-110).

Mapa 2 – Reduções jesuíticas do Tape (até 1640)



Fonte: Quevedo (1996, p. 10).

Entre as reduções do Tape, segundo alguns estudiosos, uma se localizava no norte sul-rio-grandense: trata-se da redução de Santa Teresa, fundada em 1632, cuja exata localização ainda é fonte de muitas dúvidas.

Fundada depois da visita do Superior Pedro Homero e do Padre Pedro Mola, em fins de 1632, em terras do cacique Guaraé, que mandou buscar os jesuítas. Sua localização definitiva foi processada pelo jesuíta Francisco Ximenes, que se tornou seu verdadeiro fundador, em 1633. Situava-se, consoante Olyntho Sanmartin, ao norte do Alto-Várzea, próximo à localidade de Bela Vista, município de Passo Fundo. Segundo Aurélio Pôrto e Rêgo Monteiro, nas imediações da cidade de Passo Fundo e, segundo o que temos podido apurar, ficava ao sul do ponto indicado por Sanmartin, entre aquele ponto e o rio Jacuí, no chamado Rincão do Pessegueiro, município de Passo Fundo. (CAFRUNI, 1966, p. 93).

Segundo D'Avila (1996, p. 30-32), a redução de *Santa Teresa de Los Piñales*, ou Santa Teresa do Curiti,⁴ estava localizada em uma região que servia de passagem obrigatória para os caminhos que comunicavam as várias reduções jesuíticas, estando, inicialmente, situada em algum lugar próximo às nascentes do rio Jacuí, razão pela qual ficou também conhecida como Santa Teresa do Igaí. Sua fundação ocorreu em terras do cacique Guaraé, após a visita dos jesuítas Pedro Romero e Pedro Mola, no final do ano de 1632. É considerado seu fundador o padre Francisco Ximenes, que inclusive, foi cura (vigário) de Santa Teresa entre os anos 1633 e 1637.

Segundo o mesmo autor, em março de 1633, apesar da oposição do cacique Guaraé, Ximenes resolveu transferir de local a redução, que teria sido fixada em algum lugar próximo da atual cidade de Passo Fundo.

No entanto, devemos salientar que os índios kaingang resistiram e, diferentemente dos guaranis, dificilmente aceitavam se aldear nas reduções e conviver com os brancos. E justamente por resistirem à aculturação e por defenderem o seu território, os kaingang acabaram estigmatizados. De fato, nas obras da maioria dos memorialistas locais, são poucas as referências que não mencionam esses ameríndios como um “bando de criminosos e selvagens”, que impediam o desenvolvimento da civilização preconizada pelos jesuítas. Em outras palavras, dentro dessa compreensão, a defesa do território e da cultura indígena não é considerada legítima, mas um ato de rebeldia que deveria ser coibido.

4 O ATAQUE DOS BANDEIRANTES

Vistos como uma mão de obra especializada, os indígenas reduzidos instigavam a cobiça dos *encomiendados* hispano-americanos e dos bandeirantes paulistas. Geralmente caracterizados, sobretudo nos livros didáticos, como “pioneiros”, como “homens corajosos que desbravaram os sertões e, assim, responsáveis pelo alargamento das nossas fronteiras”, entre outras coisas, na verdade os bandeirantes não passavam de ambiciosos saqueadores, escravizadores de indígenas e promotores de verdadeiros etnocídios.

A partir de 1618, os bandeirantes paulistas declararam guerra aos jesuítas do Guairá, atacando as reduções daquela região. Estima-se que os bandeirantes escravizaram nessa região cerca de 20.000 índios – em 1628, a população das reduções do Guairá chegava a aproximadamente 27.500 índios. Em 1631, somente estavam intactas no Guairá as reduções de Loreto e S. Ignácio Mini. A devastação da região do Guairá pelos bandeirantes obrigou os jesuítas a transmigrem para o sul e para o Itatim (SANTOS, 2006, p. 108).

Em 1635, os bandeirantes paulistas passaram a cobiçar as reduções do Tape. Uma bandeira, formada em São Paulo, chefiada por Raposo Tavares iniciou o processo de destruição, pilhagem e genocídio dos 30 mil indígenas catequizados e reduzidos na região, vítimas da ferocidade dos pilhadores bandeirantes. A primeira redução atacada foi Jesus-Maria e tratou-se de um ataque estratégico, pois essa redução continha um pequeno arsenal de guerra, que, inclusive, era também utilizado pelas demais reduções (SANTOS, 2006, p. 110).

No final de 1637, o cristão novo André Fernandes liderou a bandeira que ocupou a redução de Santa Teresa. Formada por mais de 200 mamelucos paulistas e um grande número de índios tupis, a bandeira de André Fernandes expulsou os jesuítas, aprisionou parte dos indígenas e os enviou como cativos para São Paulo. Na redução de Santa Teresa, André Fernandes encontrou mais de 4 mil índios aldeados, mais de 500 cabeças de gado vacum, além de suínos e caprinos em quantidades não nomeadas.

Nesse episódio, os padres jesuítas, expulsos, chegaram a propor uma pena de excomunhão a André Fernandes, pois a sua bandeira estava “infeccionada de heresia”, uma vez que o bandeirante era um cristão novo. Na verdade, o fato de a bandeira ser dirigida por um cristão novo muito contribuiu para o fortalecimento da tese missionária. Para

muitos jesuítas e índios reduzidos, que se sentiam em uma “guerra santa”, a guerra contra o bandeirante representava uma cruzada do fiel católico contra o infiel, representava a luta do bem contra o mal (SANTOS, 2006, p. 112).

Contudo, André Fernandes não destruiu a redução, como era habitual, transformou-a em um arraial bandeirante, batizado de Igaí, que serviu de base de ataque a outras reduções e de controle das trilhas da região. Nos arredores do arraial, foram mantidas as lavouras e a criação de gado. Até 1669, o arraial do Igaí serviu de base operacional para os paulistas que se dirigiam à fronteira meridional, tanto para os que aprisionavam indígenas quanto para os que vinham atrás do gado selvagem.

Em 1637/1638, com o objetivo de aprisionar indígenas e vendê-los como escravos em São Paulo, chegou ao Tape a bandeira de Fernão Dias Paes. No entanto, essa bandeira encontrou, nas reduções, uma pequena milícia organizada e disposta a expulsá-los. Na redução de *Apósteles del Caaçapá-Guazu*, surgiu a figura de Nicolau Neenguiru, um líder que, em nome de Deus e *del rey*, aniquilou parte da bandeira de Dias Paes e aprisionou 12 paulistas (SANTOS, 2006, p. 112).

Em 1640, uma bandeira de 400 paulistas e três mil tupis, comandados por Jerônimo Pedroso de Barros, chegou ao Tape com o objetivo de escravizar índios e resgatar os 12 paulistas presos. Após violentos combates, em 25 de março de 1641 essa bandeira foi derrotada em M’bororé, pequeno afluente do rio Uruguai, os paulistas foram batidos. A vitória missioneira pôs fim às incursões paulistas. Na resistência, notabilizaram-se os chefes militares indígenas Nicolas Neenguirú e Inácio Abiuru (MAESTRI, 2000, p. 11).

No entanto, apesar da vitória missioneira, entre 1636 e 1638, muitos guaranis missioneiros do Tape, fugindo dos ataques dos bandeirantes paulistas, transferiram-se para a outra margem do rio Uruguai, o que determinou uma importante desorganização das reduções jesuíticas e o despovoamento dos atuais territórios sulinos. Os guaranis missioneiros também deixaram os gados nos atuais territórios do Rio Grande do Sul. Em razão das excelentes condições, as manadas guaraníticas reproduziram-se rapidamente e expandiram-se para o litoral, avançaram para o sul e juntaram-se com os gados da banda oriental, formando as vacarias (gado selvagem), o que proporcionou aos atuais territórios sulinos possuir uma considerável riqueza. Os missioneiros, periodicamente, atravessavam o rio Uruguai e extraíam rebanhos dessas vacarias (MAESTRI, 2000, p. 11-12).

5 CABOCLOS, TROPEIROS E MILICIANOS

Os caboclos passaram a habitar a região norte do Rio Grande do Sul por volta do final do século XVII. Muitos eram utilizados como mão de obra nas bandeiras paulistas, mas não regressaram a São Paulo, permanecendo na região e mestiçando-se com grupos indígenas locais. Por sua origem mestiça, os caboclos formaram um grupo marginal que, segundo Rückert (1997, p. 28), costumam estar esquecidos nos estudos relativos ao campo e à questão agrária no Brasil meridional. Assim, o caboclo constitui-se em uma espécie de desbravador desconhecido pela história oficial.

Presentes nas matas e nos ervais, os caboclos dedicaram-se à atividade extrativista da erva-mate. Nômades, raramente se fixavam em um local, deslocando-se constantemente em busca de novos ervais. Os caboclos também mantinham uma agricultura de subsistência, em que cultivavam gêneros como a mandioca, o milho, o feijão e a batata.

Além do extrativismo ervateiro, os caboclos também abatiam o gado selvagem, para a retirada do couro e a obtenção do sebo, além de algum pedaço de carne para a alimentação. O resto do animal praticamente não era aproveitado.

A erva-mate, colhida nos ervais da região, era preparada em carijós⁵ provisórios e vendida a particulares e a comerciantes. A erva, nos séculos XVII, XVIII e XIX, era exportada para grandes mercados, como Buenos Aires e Montevideú. Quanto ao couro e ao sebo, eram exportados para a Europa.

No final do século XVII, o surgimento e o rápido crescimento da economia mineradora acenderam, enormemente, a necessidade de animais para a alimentação e para o transporte. Houve, então, o início da fase do tropeirismo. O termo *trop* (do francês *troupe*) significa *bando de pessoas ou animais*; por sua vez, o termo tropeiro descreve o financiador e os profissionais que se dedicavam ao transporte sistemático de grandes quantidades de animais – cavalos, muar ou vacas – de uma região para outra (MAESTRI, 2000, p. 75).

Como lembra Barroso (2006, p. 172), o tropeirismo pode desempenhar dois papéis: o de *semoventes*, na condição de gado-em-pé, quando levado de um centro criatório para o consumidor e o de *cargueiros*, na condição de transportadores de mercadorias, levadas no lombo (caso de mulas, burros e cavalos).

O tropeirismo tomou vulto no Rio Grande do Sul a contar do século XVIII. Entretanto, era praticado desde o século XVII, em virtude da formação dos rebanhos, notadamente, os que movimentaram as Vacarias do Mar, nas pradarias do Sul, e a dos Pinhais, nos Campos de Cima da Serra (BARROSO, 2006, p. 174). O ciclo tropeiro sulino desenvolveu-se, sobretudo, a partir do transporte e da comercialização de mulas. Com os cascos duros e com grande resistência e relativa velocidade, esse animal adaptava-se muito bem ao transporte de homens e de cargas em zonas montanhosas. Nos séculos XVII e XVIII, as mulas foram utilizadas intensamente, sobretudo, nas Minas Gerais e, no século XIX, no transporte do café do interior para os portos do litoral.

A mula – animal híbrido resultante do cruzamento de um burro com uma égua – foi a mercadoria que exerceu o papel de elo entre o Rio Grande do Sul e o centro do Brasil no início do século XVIII, quando a mineração inaugurava o apogeu do sistema colonial. Naquela conjuntura, às vésperas do ciclo do ouro, nas capitanias brasileiras, a carência de animais de carga, de tração e mesmo de sela era quase absoluta. O índio e o negro, escravizados, vinham desempenhando a função de meio de transporte pelos difíceis e tortuosos caminhos, de curta ou longa distância, transportando, nos ombros ou nas costas, pesados fardos, caixas com mercadorias ou viajantes, levados em espichadas redes. Dessa forma, a falta de cavalos e mulas impôs a atuação de “bestas humanas”, prática superada, em grande parte, com a solução oferecida diante da possibilidade de se importarem mulas (BARROSO, 2006, p. 178-179).

Os mineradores hispânicos já utilizavam a mula nos Andes e nas minas de prata de Potosi. Esses animais eram adquiridos em antigos criatórios de mulas, mantidos à margem direita do rio Uruguai, em Corrientes, Entre Rios e outras províncias na direção do Paraguai. Na passagem do século XVII para o XVIII, principiou-se a exportação de mulas do extremo sul para as regiões centrais do Brasil. Animal que tinha condições de percorrer milhares de quilômetros, partia do Norte da atual Argentina, passava pelo litoral uruguaio e, depois, pela capitania do Sul do Brasil até chegar à Feira de Sorocaba, onde eram comercializados e levados a Minas Gerais. Dessa forma, a procura de mueres motivou a expansão criatória pelas campinas do mediterrâneo do Prata e fomentou um animado comércio de repercussões estruturais para as Coroas ibéricas (BARROSO, 2006, p. 176-180).

Foi na fase do tropeirismo que produziu-se a articulação inicial do território meridional ao centro da Colônia, abrindo-se vias de comunicação entre o território sulino e o resto do País –Estrada do Litoral, ou Estrada de Laguna (1703); Estrada da Serra, ou Estrada dos Conventos (1727); Caminho de Viamão, ou Caminho do Sertão. No entanto, não podemos esquecer que muitas dessas vias de comunicação utilizadas pelos tropeiros eram antigas trilhas indígenas.

No século XVIII, por meio do Caminho do Sertão, também chamado de “Cristóvão Pereira de Abreu”, interiorizou-se a penetração luso-brasileira, edificando povoados nas imediações desse caminho ao longo dos Campos de Viamão e nos de Cima da Serra. De fato, os locais de pousos e invernadas também foram articuladores de povoamento e a fixação humana no trilho das tropas determinou o nascimento de nucleações, fundadas pela necessidade de garantir a sua passagem ou estabelecer o fisco e/ou a cobrança das mercadorias em trânsito (BARROSO, 2006, p. 172-173, 181-183).

E mais, nos Campos de Viamão e no Estreito, a chamada “era das estâncias” foi então alavancada, em virtude da extração sistemática do gado selvagem sulino. Inicialmente, as estâncias (locais de descanso para o gado) eram humildes ranchos de adobe, cobertos de palha, com uma roça de subsistência e alguns currais para os gados (MAESTRI, 2000, p. 18).

Nesse sentido, uma incursão pelo significado de certos termos daquele período é esclarecedor:

[...] A palavra “estância” não designava grandes propriedades nem era sinônimo de grandes rebanhos. O vocábulo, originário do espanhol platino, significava apenas as unidades produtivas em que se criava gado, sem nenhuma conotação de tamanho [...] O dicionário de Moraes Silva, na edição de 1789, traz justamente esta acepção (“no sul da América, estâncias são terras com criação de gado vacum e cavalar”). Consequentemente, “estancieiro” não significava grande proprietário de rebanhos ou terras. Encontra-se nas fontes, referências a “estancieiros ricos” e “estancieiros pobres”; a palavra era sinônimo, tão-somente, de criador de gado. (OSÓRIO, 2006, p. 154).

Mais tarde, com o esgotamento das vacarias do mar e dos pinhais, formaram-se os primeiros criatórios na região e apenas então o termo *estância* tornou-se sinônimo de *fazenda pastoril* (MAESTRI, 2000, p. 18).

Em 1801, um desertor do Regimento de Dragões, José Borges do Canto, com uma pequena tropa de luso-brasileiros e nativos, invadiu as Missões, incorporando esses territórios hispano-americanos à Coroa portuguesa. Em seguida, as terras da região missioneira foram doadas, por meio de sesmarias, a oficiais de tropas regulares e a milicianos estacionados na capitania.

Aliás, eis a singularidade dessa bem-sucedida política que a Coroa lusitana empreendeu: ao legalizar a posse de terras ao longo dos caminhos das tropas e em suas imediações, transferia o ônus da manutenção da terra a particulares, garantindo e resguardando indiretamente os seus domínios no extremo-sul brasileiro. Nesse contexto, as *estâncias*, margeando os caminhos de tropas, foram constituindo-se em verdadeiras fortalezas em nome da propriedade privada (BARROSO, 2006, p. 183).

A fixação de luso-brasileiros nas terras missioneiras processou-se rapidamente, com o estabelecimento de militares e de tropeiros de gado (com suas famílias, escravos e agregados) provenientes de São Paulo, Curitiba, Lages, Laguna, entre outros lugares. Segundo D'Ávila (1996, p. 45), calcula-se que, da posse do território das Missões Orientais até o início da Revolução Farroupilha, um terço da população da Comarca de Curitiba⁶ transferiu-se para os campos missioneiros.

Apesar dessa migração, os campos do norte do Rio Grande do Sul permaneceram devolutos durante todo o primeiro quarto do século. Mesmo tendo sido oferecidos, ainda em 1801, aos companheiros de Borges do Canto, não ocorreu a fixação de luso-brasileiros nessa área até meados da década de 1820, sobretudo, porque esses campos, no que se refere à pecuária extensiva então praticada, não apresentavam todas as vantagens dos campos fronteiriços. Ademais, essa região estava sob o domínio dos índios kaingang, o que teria retardado a fixação dos luso-brasileiros.

Nesse sentido, não podemos esquecer as considerações de Golin (2002) sobre a ocupação do Noroeste e Norte do Rio Grande do Sul. Segundo ele, alguns autores da historiografia local narram o processo de ocupação como algo “natural”. De fato, alguns estudiosos locais tendem a caracterizar os nativos como elementos que dificultaram o desenvolvimento da “civilização” na região norte do Rio Grande do Sul em razão das suas características “selvagens”, provocando ataques aos tropeiros e aos luso-brasileiros. Entretanto, nessa perspectiva, a ação dos indígenas com o intuito de preservar o seu território não é vista como legítima, mas como fruto da “ação selvagem” dos nativos, que resistiam à civilização.

Contudo, ainda no século XVIII, os tropeiros pretendiam alcançar a região missioneira por um caminho mais curto e sem tantos percalços às tropas. Em 1816, uma expedição partiu para finalizar o projeto de estabelecer contato direto com as Missões, através dos Campos de Guarapuava (PR). A expedição, liderada pelo alferes da Cavalaria de Curitiba Atanagildo Pinto Martins, foi orientada pelo nativo Jongong, que, temendo a belicosidade das comunidades coroadas das margens do rio Uruguai, tomou o caminho do leste e dos Campos de Palmas, onde descobriu os Campos Novos (SC), atravessou o rio Pelotas e chegou ao Campo do Meio (RS), de onde prosseguiu até São Borja (MAESTRI, 2000, p. 80). A expedição de 1816 redescobriu o Caminho das Missões (percorrido em 1738 por Cristóvão Pereira de Abreu), ligando os Campos de Vacaria a São Borja através do Planalto Médio. Nos séculos anteriores, a rota fora utilizada por tropeiros e ervateiros missioneiros e por nativos.

Oficializada, a estrada das Missões promoveu o abandono do Caminho de Viamão, do qual, desde os finais da década de 1780, os tropeiros vinham fazendo sucessivas e repetidas queixas, considerando as dificuldades que tinham para transpor a Serra Geral. De fato, a subida da serra era difícil, já que se necessitava vencer arroios, barrancos, elevações, pântanos. Ademais, nesse percurso era comum os animais se afogarem ou desbarrancarem das alturas.

Entretanto, o novo caminho também possuía trechos de difícil trânsito. Por exemplo, entre os atuais municípios de Passo Fundo e Lagoa Vermelha ficava um dos trechos mais perigosos: a travessia do Mato Castelhanos, Campo do Meio e Mato Português, região habitada pelos índios kaingang.

No decorrer do século XIX, ao longo do Caminho das Missões (particularmente no Planalto Médio), núcleos povoadores formaram-se (Cruz Alta, Passo Fundo, Lagoa Vermelha, Soledade, entre outros), além de também se constituírem latifúndios pastoris, que, inclusive, utilizariam a mão de obra escrava.

6 A FORMAÇÃO DOS LATIFÚNDIOS NO NORTE DO RIO GRANDE DO SUL

Nos primeiros anos da década de 1820, alguns militares, em geral oficiais milicianos subalternos, requereram léguas de campos na região de Cima da Serra, ao longo das trilhas tropeiras e próximas aos ervais, para montar suas “fazendas de criar”. Quando quase todas as terras devolutas da fronteira oeste e das Missões haviam sido concedidas, quando a “[...] instabilidade política na fronteira, no contexto das chamadas guerras cisplatinas, cujo afastamento da área litigiosa prometia melhor segurança às pessoas e aos bens” (D’AVILA, 1996, p. 46), estancieiros e candidatos a estancieiros buscaram os campos da região serrana, ultrapassando Cruz Alta e aproximando-se de Passo Fundo:

A fama da fertilidade das terras de Passo Fundo, conhecida ao simples aspecto do terreno, a abundância da erva-mate, tudo isso teria aguçado os desejos dos homens pobres para adquirir terras, que em breve mudariam sua sorte e condição social. Fácilmo tornara-se obter um campo, não precisando os pretendentes recorrer ao tardio, por vezes burlado e a esse tempo revogado expediente de solicitar cartas de sesmarias [...] Aqui [...] bastava uma petição ao comandante da fronteira ou aos comandantes dos povos, e o despacho deferido completava um título de legítima aquisição. (SILVEIRA apud RÜCKERT, 1997, p. 59).

Portanto, a formação dos latifúndios escravocratas no norte do atual estado sulino ocorre baseada na petição ao comandante da fronteira em São Borja ou aos comandantes das Missões, bem como no apossamento individual de grandes extensões de terra. Como a concessão de sesmarias havia sido abolida pelo Império em 1822,⁷ elas são quase inexistentes em Passo Fundo, não consistindo na forma predominante de obtenção de grandes propriedades na região. Dessa forma, a posse livre é o principal processo de formação da propriedade fundiária na região norte do Rio Grande do Sul (RÜCKERT, 1997, p. 57-58).

No início de 1823, o sargento-mor Domingos da Silva Barbosa, morador de Rio Pardo, recebeu do governo da Capitania Geral de São Pedro do Rio Grande do Sul uma concessão sobre um “rincão de campo”, contendo uma légua de largo por três de comprido,⁷ situada entre as atuais cidades de Marau e Soledade. Em março de 1824, foi feita a primeira concessão na zona de Carazinho, no lugar denominado Pinheiro Marcado, agraciado José Antônio de Quadros, negociante na vila de Castro. Ainda no ano 1824, o alferes de milícias Rodrigo Félix Martins, morador em Ponta Grossa, recebeu, por intermédio do comandante do quartel de Cruz Alta, a área que havia requerido em Pinheiro Marcado. O irmão de Rodrigo, Atanagildo Pinto Martins, recebeu uma área na outra margem do rio Jacuí-Mirim, onde, em 1826, formou a fazenda Santa Bárbara, origem do atual município (D’AVILA, 1996, p. 46-47).

Em 1827, chegou o alferes Rodrigo Félix Martins, com família e escravos, para fundar sua fazenda de criar gado nos campos do Jacuizinho (atual Carazinho). Junto também veio José Antônio de Quadros, cuja concessão era adjacente. Na mesma época, Alexandre José da Motta, da província de São Paulo, estabeleceu-se entre Pulador e Carazinho, próximo ao passo do Santo Antônio, e Bernardo Paes de Proença, no Rincão do Pessegueiro, na margem esquerda do arroio (D’AVILA, 1996, p. 47-48).

Em 1827/1828, o miliciano Manoel José das Neves, ou Cabo Neves, obtém quatro léguas quadradas de campo no local que atualmente localiza-se a cidade de Passo Fundo, trazendo consigo a sua família, escravos e gado, fundando uma modesta fazenda pastoril e agrícola (RÜCKERT, 1997, p. 59-60).

Deflagra-se, assim, o processo de formação dos latifúndios nos campos do norte do Rio Grande do Sul, especialmente no Planalto Médio, constituindo-se uma aristocracia de fazendeiros milicianos e escravocratas. No entanto, o processo de apossamento, a partir do final da década de 1820, e mais nitidamente no decorrer das décadas de 1830 e 1850, é inicialmente lento, por tratar-se de uma área nova para os luso-brasileiros que passam a ocupar terras e a assentar-se. Além de lento, o apossamento, ou arranchamento, nessas terras não foi tarefa fácil, haja vista que as florestas eram povoadas por Kaingangs completamente hostis à chegada dos novos ocupantes. Assim, as crônicas atendem a alguns poucos novos habitantes, de início, destacadamente, os milicianos (RÜCKERT, 1997, p. 60).

7 A EXPROPRIAÇÃO DOS INDÍGENAS E DOS CABOCLOS

A partir de 1824, teve início a colonização alemã no Rio Grande do Sul, com a fundação da colônia de São Leopoldo. Para o governo provincial, a colonização era importante para tornar as terras de matas produtivas e valorizadas. Entretanto, muitas dessas terras estavam, naquele momento, sendo ocupadas pelos índios. Vistos como “selvagens”, “perigosos”, entre outras coisas, a solução era eliminá-los ou aldeá-los (NONNENMACHER, 2000, p. 11-12).

Portanto, parafraseando Zarth (1997, p. 40), as primeiras vítimas da privatização das terras foram os indígenas remanescentes das antigas reduções jesuíticas e imigrantes kaingangs de outras áreas do Sul do Brasil. Conforme destaca o autor, os interesses em relação aos indígenas divergiam. As elites locais, bem como os comerciantes e viajantes que comercializavam animais pelas rotas reabertas, sofriam constantes ataques dos kaingangs. Já os governos Imperial e Provincial encaravam o índio como uma alternativa para o povoamento das zonas fronteiriças com a região do Prata. Desse contraste de interesses, surgem as políticas de aldeamentos por meio, principalmente, da catequese.

A expropriação das terras indígenas tem a sua origem no fato de o Estado considerá-las como devolutas. No entanto, particularmente os kaingangs, tentaram resistir aos invasores, o que resultou em inúmeros confrontos entre eles e os luso-brasileiros.

E mais, como lembra Nonnenmacher (2000, p. 25), no século XIX, a região Sul despertou o interesse de empresas colonizadoras. Apoiadas pelos governos provinciais, algumas dessas empresas chegam a formar grupos de civis para exterminar os índios. Esses grupos ficaram conhecidos como “tropas de bugreiros”.

Na disputa por esse território, os índios foram derrotados e expropriados de suas terras. A maioria foi fisicamente eliminada, enquanto uma minoria foi confinada aos aldeamentos, ou “toldos”, onde acabaram sendo aculturados. Os que se negavam a aldear-se, foram reprimidos ou simplesmente eliminados. Dessa maneira, o indígena foi, paulatinamente, reduzido a determinados espaços e à condução de marginalizado.

No entanto, a expropriação das terras do norte do Rio Grande do Sul pelos poderes central e provincial e pelo capital das companhias colonizadoras não atinge somente os indígenas. Ela ocorre, da mesma forma com os caboclos.

A expropriação e a marginalização dos indígenas e dos caboclos aceleraram-se a partir de 1850, com a promulgação da Lei de Terras. Esta visava angariar uma mão de obra livre que estivesse disponível para substituir o trabalho escravo, condenado à extinção em virtude da proibição do tráfico em 1850. A maneira pensada para se obter uma mão de obra livre era criar obstáculos à propriedade rural, de modo que o trabalhador livre, incapaz de adquirir terras, fosse forçado a vender sua força de trabalho nas fazendas de café (COSTA, 1987, p. 146).

Com a Lei de Terras, o Estado transforma a terra em uma mercadoria, acessível a uma minoria, e confere legitimidade à propriedade fundiária: as áreas das fazendas são demarcadas, e definem-se, enfim, os limites das propriedades. Entretanto, essa lei não considerou outras regiões, como o Rio Grande do Sul. Aqui, procurou-se estimular a compra das chamadas “terras devolutas”, tanto pelos imigrantes europeus quanto pelos proprietários já existentes.

Na região norte-sul-rio-grandense, por exemplo, a formação da aristocracia de latifundiários milicianos ocorre, principalmente, por meio do apossamento ou por intermédio da concessão de títulos de posse, expedidos pelo Comando da Fronteira Oeste, em São Borja. Embora a documentação até agora conhecida mostre que, do ponto de vista oficial, por volta de 1850, as terras (campos e florestas) de Passo Fundo estão ainda, em boa parte, por serem ocupadas; sem dúvida, a população efetiva é muito maior do que a recenseada (via processos de legitimação de posses, pó meio da Lei de Terras de 1850 ou dos registros paroquiais da população de fiéis). Isso porque não se contabilizam os caboclos (população não recenseada) que habitavam as florestas e migravam constantemente em busca de novos ervaes (RÜCKERT, 1997, p. 66-67).

A partir da década de 1850, os latifundiários – até então ocupando espaços mais nobres (os campos) – passam a disputar também as áreas próximas das matas. Como a maioria dos posseiros pobres habitava áreas distantes, não tinham conhecimento da lei então em vigor, não frequentavam a igreja – onde poderiam atender ao pároco local das terras que cultivam e receber orientações para legitimar suas posses – nem tampouco tinham recursos para pagar todos os procedimentos legais e técnicos do processo de legitimação e medição das terras a que tinham direito legalmente por serem posseiros, acabaram tendo suas pequenas posses griladas pelos latifundiários e candidatos a proprietários rurais (RÜCKERT, 1997, p. 81-84).

Ademais, quando um caboclo requeria o registro de uma posse em seu nome, algum fazendeiro logo contestava. Nessa disputa, o perdedor era quase sempre o posseiro. De fato, com o dinheiro e a influência que dispunham, os latifundiários conseguiam “legalizar” a propriedade. Soma-se a isso o fato dos juízes comissários de terras (os encarregados de medir e legitimar as posses e aquisições) trabalharem em favor da oligarquia latifundiária. Inclusive, alguns juízes mediam terras para si mesmos e para seus familiares.

Portanto, a expropriação dos caboclos intensificou-se a partir da segunda metade do século XIX. Isso ocorre porque, com a promulgação da Lei de Terras de 1850, as áreas das fazendas passam a ser demarcadas, seus limites são definidos com maior precisão e as terras, adquiridas por posse ou compra, são registradas em cartório. A partir dessa “base legal”, os proprietários fundiários obtinham apoio do Juiz de Paz e das autoridades para expulsar os “intrusos” – como eram chamados os posseiros. Essas disputas pela terra podem ser acompanhadas pelos registros oficiais, porém, nem todos os casos eram levados ao Juiz de Paz ou aos comissários. Inclusive, muitos casos eram resolvidos de forma arbitrária, e mesmo violenta, pelos fazendeiros ou seus capatazes.

Com a intensificação da privatização das zonas florestais e seus ervais, a década de 1860 foi marcada pelos conflitos entre os posseiros pobres e os latifundiários. Além disso, o agravamento da situação dos posseiros pobres, a partir da década de 1860, tem origem, e também apoio legal, no art. 1º da Lei de Terras, que proíbe a apropriação de terras devolutas por outras formas que não pela compra. Dessa forma, a população de lavradores pobres e de coletores de erva-mate foi impedida pela Lei de Terras de apropriar-se do solo.

8 CONCLUSÃO

Sem a menor sombra de dúvidas, os índios foram os primeiros habitantes não somente da região norte do Rio Grande do Sul, mas de toda a América. Porém, apesar de ser uma constatação lógica e inquestionável, alguns estudiosos e memorialistas, ao escreverem sobre a história do norte sul-rio-grandense, revelam fortes preconceitos raciais e religiosos ao referirem-se aos indígenas. Como lembra D’Avila (1996, p. 68), “[...] o maior ódio é demonstrado em relação aos não guaranis, particularmente aos kaingangs, vistos como uma malta de celerados ocupados em guerrear entre si ou a atacar, covarde e traiçoeiramente, o pacífico e laborioso civilizado.” Em suma, essa “historiografia tradicional” local estigmatizou os kaingangs, que apenas tentavam resistir à aculturação e à dominação do “homem branco e civilizado”.

Atualmente, podemos perceber alguns reflexos dessas concepções, em parte legitimadas por esses memorialistas locais, que tão somente reproduzem a história dos conquistadores, ignorando, assim, os conquistados. Por exemplo, são comuns em muitas cidades do norte do Rio Grande do Sul monumentos em homenagem a esses “conquistadores” e “colonizadores”, enquanto os indígenas são tratados, de um modo geral, por essas sociedades, como elementos aistóricos e, inclusive, muitos de seus descendentes vivem hoje marginalizados e em precárias condições de subsistência.

No entanto, devemos lembrar que esses indígenas foram vítimas de políticas de “faxinação” – termo utilizado na documentação oficial para designar genocídio – e de aldeamentos. Assim, juntamente com os caboclos que habitavam a região e tiveram seus territórios expropriados, formou-se uma legião de despossuídos, que acabou sendo utilizada como força de trabalho nas fazendas da região.

The excluded from the local History: new introductory about the expropriation of Indians and “caboclos” and the formation of “latifúndios” in the North of Rio Grande do Sul

Abstract

This article accosted, in general lines, two groups that some time ago were practically excluded from the Rio Grande do Sul’s history: the Indians (first natives) and the Caboclos. After some of those two groups’ history is synthesized, especially after the XVII century, we analyzed the conflicted process of their land expropriation, in mid XIX century and the beginning of the latifúndios formation in the north of Rio Grande do Sul.

Keywords: Expropriations. Indians (first natives). Caboclos. Latifúndios. North of Rio Grande do Sul.

Notas explicativas:

¹ Convém lembrar que os contatos, nem sempre pacíficos, entre os índios pampeanos e os guaranis produziram intercâmbios culturais: alguns grupos pampeanos terminariam integrando o tembetá guarani ao seu equipamento; já os Guaranis iriam utilizar as bolas de boleadeiras pampeanas, principalmente a partir do momento em que as sociedades ibéricas introduzissem o gado (KERN, 1998, p. 70).

² O Guairá era compreendido como a região que ficava a Oeste do atual Paraná e, a partir de 1610, os jesuítas entraram definitivamente nessa região e fundaram, além da redução de San Ignácio Guaçu, fundada em 1610, mais 14 reduções, entre os rios Tibagi e Iguaçu. A saber, essas reduções eram: Loreto (1610); S. Ignácio Mini (1611); S. Francisco Xavier (1622); S. José (1625); Encarnação (1625); S. Paulo (1626); Miguel (1626); S. Antônio (1627); Conceição (1627); S. Pedro (1627); Sete Arcanjos (1628); S. Tomás (1628); Jesus Maria (1628); e, S. Maria Maior (1629) (SANTOS, 2006, p. 107).

³ O Itatim, localizado a 500 km ao norte de Assunção do Paraguai, durou de 1631 a 1669 e os seus povoados foram: Anjos (1631); São José (1631); São Benito (1632); Natividade (1632); Apóstoles (1633); e, Encarnação (1633) (SANTOS, 2006, p. 108).

⁴ *Curiti*, em guarani, significa pinhal ou pinhais.

⁵ O carijó era uma construção rústica destinada à secagem da erva-mate.

⁶ Nessa época, a Comarca de Curitiba compreendia o território do atual Estado do Paraná e do Planalto Catarinense.

⁷ A partir de 1822, as terras eram concedidas por meio de títulos de posse. Até 1850, esses títulos eram concedidos pelos governos provinciais e pelas comandâncias militares.

⁸ A área concedida apresenta o tamanho padrão das sesmarias distribuídas no século XVIII e XIX, até 1822: uma légua de frente e três léguas de frente a fundo, perfazendo 13 mil hectares.

REFERÊNCIAS

BARROSO, V. L. M. O tropeirismo na formação do Sul. In: GOLIN, T.; BOEIRA, N. (Org.). **História geral do Rio Grande do Sul**. Passo Fundo: Méritos, 2006.

CAFRUNI, J. E. **Passo Fundo das Missões**: história do período jesuítico. Passo Fundo, 1966.

COSTA, E. V. da. **Da Monarquia à República**: momentos decisivos. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

D'AVILA, N. E. P. **Passo Fundo, terra de passagem**. Passo Fundo: Aldeia Sul, 1996.

FRANZEN, B. V. Jesuítas portugueses nos séculos XVII e XVIII. In: GOLIN, T.; BOEIRA, N. (Org.). **História geral do Rio Grande do Sul**. Passo Fundo: Méritos, 2006.

GOLIN, T. **A fronteira**: governos e movimentos espontâneos na fixação dos limites do Brasil com o Uruguai e a Argentina. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GOLIN, T. **O povo do pampa**: uma história de 12 mil anos do Rio Grande do Sul para adolescentes e outras idades. Passo Fundo: Ediupf; Porto Alegre: Sulina, 1999.

KERN, A. A. **Antecedentes indígenas**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1998.

MAESTRI, M. **Uma história do Rio Grande do Sul**: a ocupação do território. 2. ed. Passo Fundo: Ed. UPF, 2000.

NONNENMACHER, M. S. **Aldeamentos Kaingang no Rio Grande do Sul**: século XIX. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

OSÓRIO, H. Estrutura agrária e ocupacional. In: GOLIN, T.; BOEIRA, N. (Org.). **História geral do Rio Grande do Sul**. Passo Fundo: Méritos, 2006, v. 1.

QUEVEDO, J. **A guerra guaranítica**. São Paulo: Ática, 1996.

RÜCKERT, A. A. **A trajetória da terra**: ocupação e colonização do centro-norte do Rio Grande do Sul (1827-1931). Passo Fundo: Ed. UPF, 1997.

SANTOS, J. R. Q. dos. As missões jesuítico-guaranis. In: GOLIN, T.; BOEIRA, N. (Org.). **História geral do Rio Grande do Sul**. Passo Fundo: Méritos, 2006, v. 1.

ZARTH, P. A. **História agrária do planalto gaúcho (1850-1920)**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1997.

TEORIA E PRÁTICA: REFLEXÕES SOBRE O PENSAR E O FAZER EDUCAÇÃO

Edinaldo Enoque Silva Junior*

Resumo

O presente trabalho teve como objetivo entender como ocorre a relação entre teoria e prática no contexto educacional. Desse modo, buscou-se, a partir da leitura de escritos sobre teoria e prática educacional, compreender como se processa o aprender em nossos alunos e, como a pesquisa de campo, entender como o discurso dos professores é construído em torno da sua prática docente, e de como eles analisam sua práxis.

Palavras-chave: Educação. Teoria. Prática.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho procurou entender como os professores compreendem o processo de aprender. Em um primeiro momento, procuramos responder, mesmo que de forma parcial e inconclusa, à pergunta: como o aluno aprende? A partir das leituras de trabalhos de pensadores, como Vygotsky (2003), Piaget (1983), Chiarottino-Ramozzi (1988), Mizukami (1986) e Becker (2001), por exemplo, procuramos entender como o aluno aprende e conhece alguns dos modelos epistemológicos por meio dos quais se acredita que isso ocorra.

Logo, procuramos cruzar pesquisa de campo e teoria para entendermos como os professores compreendem o aprendizado e como observam sua prática.

A entrevista consistiu em quatro perguntas: como você define aprendizagem? Qual o papel do professor no processo de aprender? Qual o papel do aluno nesse processo? Que recursos você utiliza para que a aprendizagem ocorra?

Acreditamos que a partir dessas perguntas foi possível entender melhor como ocorre a relação ensino-aprendizagem em diálogo com as teorias de ensino-aprendizagem, e como os professores organizam suas respostas e suas propostas de ensino em torno desses conceitos conscientes dele ou não.

As entrevistas tiveram como objetivo fazer o professor refletir sobre sua práxis. Desse modo, foram estruturadas as quatro perguntas de modo que não pudéssemos limitar sua argumentação.

2 COMO O ALUNO APRENDE?

Muito já se pesquisou e muito já se escreveu sobre ensino-aprendizagem. No entanto, muito ainda precisa se escrever, pesquisar e aprender sobre esse tema. Considerando que nossas sociedades se tornam cada vez mais complexas, é preciso sempre observar que o processo de aprender e ensinar deve capacitar nossos jovens aos desafios complexos da contemporaneidade.

Nosso objetivo é contribuir para os estudos do processo de ensino-aprendizagem considerando não resultados de novas pesquisas laboratoriais, mas a partir de professores que estão no dia a dia em sala de aula com seus alunos, colocando em prática, cientes ou não, de muito do que foi pesquisado e escrito sobre como se aprende e como se ensina.

Por esse motivo, este trabalho é um cruzamento de revisão bibliográfica e entrevistas com o intuito de pensarmos como aquele que ensina apreende seu ato de ensinar. Também é a oportunidade de refletirmos como as universidades ensinam seus futuros professores e como eles (professor enquanto aluno) aprendem.

* Mestre em Educação; Membro da Rede Catarinense de pesquisadores em Educação; Professor no Colégio Jesus Maria José; enoquesmo@hotmail.com

Todo conhecer é um conhecer complexo; independente da teoria psicológica, biológica, social e antropológica que tente responder à pergunta de como o aluno aprende. Todo conhecer envolve muita complexidade, mesmo quando a teoria seja reducionista ou simplista.

O ser humano, por estar envolto em uma organização complexa chamada sociedade, comporta em si de antemão ao seu nascimento um desígnio de cultura. Esta vai imprimir no ser humano ainda criança algumas características que ele “deverá” desenvolver quando menino ou menina, para poder viver com os outros e ser tratado como igual. Isso não é reduzir o aprendizado ao culturalismo, mas é dentro da cultura que determinado membro poderá ou não ir além dela na compreensão do ser humano. Ou seja, ao mesmo tempo que a cultura possibilita ao indivíduo ir fundo no conhecimento humano, também ela, cultura, pode limitar esse conhecimento a ponto de torná-lo crime, como na Idade Média ou no mundo mulçumano extremista, por exemplo.

Religião, casamento, trabalho, alimentação, comportamento sexual, roupas, são, por exemplo, conceitos ou modelos a serem ensinados e aprendidos pelos jovens membros de uma sociedade.

Entretanto, não devemos somente à cultura seu caráter de organização de aprendizagem e ensino, é importante considerar outros fatores, como meio ambiente, clima, temperatura, relevo, fatores genéticos, filogênicos que influenciam sobremaneira a organização social, cultural e individual dos sujeitos, como povos ribeirinhos que precisam se organizar dentro da sua estrutura ambiental e de coletividade para viverem, bem como povos silvícolas e urbanizados que se organizam de modo diverso dentro do meio onde vivem.

Dentro desse processo de aprendizagem e ensino, tão importante quanto à cultura e ao meio ambiente são as disposições genéticas, as capacidades individuais que todo ser humano em condições normais tem para aprender e se desenvolver dentro de um conjunto social.

O ser humano tem condições de aprender tudo aquilo que lhe for ensinado ou tudo aquilo que possibilite o acesso ao conhecimento. Se lhe for ensinado, o tempo de compreensão pode ser reduzido, mas nada impossibilita que ocorra a compressão e o aprendizado de modo individual e autodidata. No entanto, o tempo que se levará à compreensão será maior. Por outro lado, não podemos limitar o conhecimento a verticalizações de saberes. Há momentos em que o conhecimento acontecerá por descoberta, bem como na relação professor-aluno e com o meio (PIAGET, 1983; VIGOTSKI, 1998).

Dessa complexidade, há, ainda, a filogênese. Aquilo que o ser humano aprende em conjunto com seu contato ambiental, social e nas interferências vindas de alhures, de outros povos, culturas e ambientes.

O processo de aprender relaciona ecologia, cultura, genética, ego e poder de organização e reorganização do conhecimento em inúmeras variáveis. Morin (2011) elucida, no Método 2, esse processo de modo esclarecedor.

Por ora, sem reduzir o ensinar e o aprender ao citado anteriormente, pelo contrário, para elucidar que o processo de ensino-aprendizagem pode ser muito mais complexo do que se supõem, elencamos que as teorias educacionais se concentram prioritariamente no indivíduo.

No esquema sucintamente elencado, ecologia, cultura, genética, etc., o indivíduo é elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem. O que ressaltamos, aqui, é que, por vezes, o indivíduo é pouco considerado na sua individualidade, ou seja, como esse indivíduo se torna aquilo que é.

E essa ideia de individualidade não pode estar afastada da ideia de sujeito (TOURAINÉ, 2005), aquele que se organiza internamente e que se diferencia dos outros por sua constituição psíquica, corpórea e espiritual. Mas a pergunta é a seguinte: como o aluno aprende? Deveria vir seguida de outras: por que aprende e para quê aprende? Somente saber como o aluno aprende não parece suficiente dentro de conjuntos sociais, culturais e políticos que requerem tanto o saber quanto a ação sobre o saber e seu uso no meio onde se vive.

É importante o professor saber como se aprende e, juntamente com a comunidade na qual está inserido, pensar o que fazer com o conhecimento já adquirido.

Essa preocupação não parece ser a mais frequente quando se estuda métodos de ensino-aprendizado em razão, nos parece, da fragmentação dos saberes (Morin, 2003). Mas, pensando em termos mais amplos no ser humano e nas suas relações sociais, coletivas e individuais, deveríamos pensar nessa interconexão dos saberes em termos mais complexos. Por outro lado, também é importante considerarmos a autonomia do pensar científico, ou, nas palavras de Piaget (apud MORIN, 2011, p. 201): “Uma teoria científica elabora-se e desenvolve-se conforme sua própria nature-

za, como um órgão vivo é concebido e cresce seguindo um processo independente do papel econômico ou social que poderá desempenhar.”

Como o aluno aprende? Dentro das teorias do aprendizado, encontramos vários métodos a partir dos quais os pesquisadores analisaram, pesquisaram e concluíram de que forma o aprendizado acontece. Na realidade educacional, muitos professores não pensam nesse modo de aprender do aluno ou, se pensam, muitas vezes, de forma bastante rasa, chegando mesmo ao senso comum. A culpa é dos professores? Das instituições de formação desses professores? Da falta de políticas preocupadas com o ensino continuado dos docentes? O interesse desse trabalho não é responder a essas perguntas, por mais que elas sejam importantes, mas verificar como o professor pensa a sua prática.

3 A ABORDAGEM COMPORTAMENTALISTA E O ENSINO APRENDIZADO

De acordo com a abordagem comportamentalista, o conhecimento caracteriza-se pelo primado do empirismo. Dentro dessa postura, o indivíduo aprendente é um receptáculo, uma tábula rasa. O conhecimento vai sendo impresso nele de acordo com interesses externos a ele. Nessa postura, toda prática educacional é verticalizada; o professor é detentor absoluto do conhecimento e, assim, imprime sua marca, a marca da comunidade no aluno.

Nessa estrutura de ensinar-saber, o aluno fica à mercê de forças externas e alienado àquilo que se espera dele e à que ele responda aos estímulos externos. Conforme Mizukami (1983, p. 20): “O conteúdo transmitido visa objetivos e habilidades que levem à competência. O aluno é considerado como um recipiente de informações e reflexões [...] a educação, decorrente disso, se preocupa com aspectos mensuráveis e observáveis.”

No comportamentalismo, o projeto político-pedagógico (se é que podemos usar esses termos) define prioritariamente os tipos de comportamentos a se desenvolver nos alunos. O professor deve aprender a analisar os elementos específicos desses comportamentos e seus padrões de modo a ganhar controle sobre eles e tirar o melhor proveito em suas aulas.

O comportamentalismo vê o ser humano como simples produto do meio. É o meio que dita e organiza as estruturas de aprendizagem e comportamento de seus membros. Por isso, é de grande importância ter conhecimento do meio para poder fazer com que seus membros não se tornem seres desviantes e portadores de condutas desagradáveis à estrutura social e ameace o *status quo*.

A educação, nesse processo, como ressalta Skinner (apud MIZUKAMI, 1986, p. 27), está intimamente ligada à transmissão cultural: “[...] é quase impossível ao estudante descobrir por si mesmo qualquer parte substancial da sabedoria de sua cultura.”

Evidencia-se, assim, que:

A educação deverá ser responsável por transmitir conhecimentos assim como comportamentos éticos, práticas sociais, habilidades consideradas básicas para a manipulação e controle do mundo/ambiente cultural e social. [...] é necessário mencionar que, na fixação de critérios de desempenhos adequados, são consideradas igualmente: as exigências da agência educacional, as exigências de outras agências a ela ligadas, tais como família, grupos, as exigências da própria sociedade. Dessa forma, os centros decisórios, em sua maioria, encontram-se fora de cada situação particular de ensino-aprendizagem. (SKINNER apud MIZUKAMI, 1986, p. 27).

Observa-se no modelo comportamentalista uma moldagem vertical em relação ao ensino-aprendizagem. O comportamento é moldado a partir da estimulação externa. Portanto, o indivíduo não participa das decisões curriculares que são tomadas por um grupo do qual ele não faz parte, mas deverá acatar às decisões e aos procedimentos definidos por ele. O indivíduo está à mercê de forças externas que esperam dele respostas preordenadas.

Pelo espaço e interesse de nosso trabalho, não conseguiremos nos estender na análise detalhada de cada teoria em torno do ensino-aprendizagem. Pelo exposto, já é possível sinalizar que educação, aqui, considera o aluno. Não observa os desejos desse aluno e muito menos a realidade no qual ele está inserido, tão pouco sua individualidade. Essa proposta visa ordenar a sociedade de modo a criar indivíduos obedientes e cumpridores daquilo que lhes for determinado, mediante compensações e punições, enquadrando-os em um sistema repleto de vontades exógenas.

Felizmente, dentro da nossa pesquisa, não encontramos professores que sinalizem para uma prática educacional desse tipo e que sinalize que o aluno aprende desse modo.

4 A EDUCAÇÃO DIRETIVA E SEUS PRESSUPOSTOS

Becker (2001) faz-nos compreender melhor como se articula o pensamento em torno dos processos de ensino-aprendizagem. Ele distingue três modelos pedagógicos que servem de entendimento para os modelos teóricos ou epistêmicos de aprendizagem. Pensamos ser importante um apanhado mesmo que sucinto desses três modelos, porque encontramos na pesquisa de campo respostas dos nossos interlocutores que se relacionam pelo exposto por Becker em seu trabalho.

Entre os modelos estudados, Becker inicia sua exposição com o modelo da Pedagogia Diretiva. Nesse modelo, o processo de ensino cabe inteiramente ao professor. Não no sentido de impor todo um programa social, familiar, cultural e de comportamentos desejáveis como na teoria comportamental, mas é muito similar a ela quando afirma que o professor deve transferir conhecimento ao aluno e que o aluno não consegue fazer a construção de conhecimentos sem a interferência do professor.

No modelo diretivo, sobrepõe-se a ideia de que o professor é o sujeito do conhecimento e de que o aluno é objeto, bem como no comportamentalismo o aluno é uma folha em branco e no empirismo de John Locke também.

Aqui, o professor imprime o conhecimento que julgar importante nesse aluno. No modelo diretivo, segundo Becker (2001, p. 17): “O professor considera que seu aluno é tábula rasa não somente quando ele nasceu como ser humano, mas frente a cada novo conteúdo estocado na sua grade curricular, ou nas gavetas de sua disciplina.”

Ainda nas palavras do autor, “[...] o produto pedagógico acabado dessa escola é alguém que renunciou ao direito de pensar e que, portanto, desistiu de sua cidadania e do seu direito ao exercício da política no seu mais pleno significado.” Para aquele que se preocupa com um fazer pedagógico no qual exista uma relação de troca entre aprender e ensinar pode ser preocupante uma tal metodologia.

Becker (2001) destaca ainda que essa é a prática educativa mais comum entre os professores atualmente. No entanto, vale destacar que na pesquisa de campo não encontramos respostas que condigam com esse método: Sujeito professor e aluno objeto.

Entretanto, e dando sequência à exposição sobre modelos pedagógicos e epistemológicos, o autor ressalta outro modelo que, segundo ele, é menos comum na prática (modelo pedagógico) do que na teoria (modelo epistemológico). Becker (2001) define esse modelo como pedagogia não diretiva. Nesse modelo, o autor destaca que a principal característica é que o professor é um auxiliar do aluno, um facilitador.

5 MODELO NÃO DIRETIVO E SEU PRESSUPOSTO TEÓRICO-PRÁTICO

Em termos epistemológicos, o modelo não diretivo se destaca pelo inverso do modelo diretivo. Enquanto no primeiro se destaca a ideia de que o professor é o sujeito e o aluno, o objeto, no modelo não diretivo ocorre o inverso: o professor é o objeto o aluno, o sujeito. Como ocorre isso? O professor passa, nesse momento, a intervir o minimamente possível nos interesses do aluno. Segundo esse método, o aluno já possui conhecimento e interesses prévios e o professor teria a função somente de recheiar esse conhecimento com mais informações conforme o interesse ou não do aluno.

Essa pedagogia, ao contrário da ideia de tábula rasa, é apriorística, ou seja, acredita que o aluno já possui conhecimento prévio oriundo geneticamente: “O professor, imbuído de uma epistemologia apriorista – inconsciente, na maioria das vezes – renúncia àquilo que seria sua característica fundamental da ação docente.”

A partir disso, perguntamos: dos professores entrevistados existe algum que compactua de ideia semelhante?

Assim, F. F., 30 anos, professor de Geografia responde desse modo à pergunta: como você define aprendizagem? “A aprendizagem, para mim, é o resultado de um processo interativo entre o indivíduo que busca determinado conhecimento e o indivíduo ou objeto portador do mesmo.” (informação verbal).

Seguindo essa lógica, F. F. cai, consciente ou não, no modelo não diretivo destacado por Becker (2001). Perguntado qual é o perfil do colégio onde atua, ele afirma que é preparatório para vestibulares. Ora, sabe-se que cursos preparatórios para vestibular têm como característica o inverso: O professor deve repassar o máximo possível de conteúdos aos seus alunos para torná-los aptos aos exames, ou seja, bem mais próximo do modelo diretivo do que o contrário. É a partir de respostas que parecem não coincidir com a relação teoria-prática que é possível pensar na formação dos professores quanto conhecedores ou não dos mecanismos de aprendizagem dos seus alunos e dos seus reais objetivos em sala de aula.

No entanto, quando perguntado “qual é o papel do professor no processo de aprender?” F. F. completa: “O professor precisa, necessariamente, ser o provedor do conhecimento. Para isso, necessita estar subsidiado por conhecimentos práticos e teóricos suficientes para suprir as necessidades dos alunos.” (informação verbal).

Na segunda questão F. F. parece atribuir uma sequência lógica no discurso não diretivo de que é o aluno que deve ter suas necessidades sanadas pelo professor, e que cabe ao professor estar munido de conhecimentos para tanto.

Segundo Becker (2001), essa pedagogia não é gratuita. O professor talvez não perceba, mas sua pedagogia está permeada de apriorismo:

Uma pedagogia desse tipo não é gratuita. Ela tem legitimidade teórica: extrai sua fundamentação da epistemologia apriorista. O professor parece, no entanto, não tomar consciência disso. Essa mesma epistemologia, que concebe o ser humano como dotado de um saber “de nascença”. (BECKER, 2001, p. 25).

O pensamento apriorista e de nascença, ressaltado por Becker (2001) na pedagogia não diretiva, parece coadunar com a afirmação da terceira resposta de F. F. Dessa vez a pergunta foi: qual o papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem? “O papel principal é do aluno, pois o conhecimento ou a aprendizagem só se dá mediante a vontade do educando de aprender.” (informação verbal).

Posto isso, (a entrevista com F. F.) trazemos à baila um elemento importante para somar a partir do texto de Becker (2001): Qual é? Parece muito mais fácil encontrar professores que acreditam na teoria apriorística e que defendem um modelo pedagógico não diretivo do que se pode supor.

Na sequência do seu texto, Becker (2001) analisa um terceiro modelo pedagógico e epistemológico chamado de Pedagogia relacional. Aqui, ele analisa a importância da obra de Piaget para o pensar e o fazer educação. Ressalta a importância de uma pedagogia voltada não unilateralmente para a ideia de sujeito-objeto da pedagogia diretiva, muito menos para o objeto-sujeito da pedagogia não diretiva.

6 PEDAGOGIA RELACIONAL E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES

Becker (2001) destaca a importância de uma pedagogia relacional em que professor e alunos encontram-se no ato do ensino-aprendizagem na mesma categoria de aprendentes e ensinantes.

Logo, construtivismo é o modelo pedagógico que visa relacionar o que o aluno aprendeu e de modo dialógico contribuir para que o aluno construa novos saberes a partir do que ele possui. Esse professor: “Acredita que tudo o que o aluno construiu até hoje em sua vida serve de patamar para continuar a construir e que alguma porta se abrirá para o novo conhecimento – é só questão de descobri-la; ele descobre isso por construção.” (BECKER, 2001, p. 24).

A base hereditária, bem como a importância do meio social para o professor relacional tem sua importância, mas a balança não pende para nenhum dos lados. De acordo com essa proposta pedagógica, todo conhecimento ocorre de fato de modo relacional e a importância do que se tem aprendido é de suma importância. “O professor acredita que o aluno é capaz de aprender sempre.” (BECKER, 2001, p. 26).

O professor, além de ensinar, precisa aprender o que seu aluno já construiu até o momento – condição prévia das aprendizagens futuras. O aluno precisa aprender o que o professor tem a ensinar.

Segundo a professora N. G., 45 anos, sobre a pergunta “como você define aprendizagem?”, ela responde: “Processo de construção do conhecimento, sendo o professor mediador. Aluno e professor constroem conhecimento através da troca de informação, pesquisa, estudo e experiência.” (informação verbal).

Aqui, o professor ajudará na construção diária de novos saberes. “Será um mediador junto ao aluno, propiciando momentos de reflexão e experimentação do conteúdo.” (N. G.) (informação verbal), quando questionada sobre o papel do professor no processo de aprender.

E os alunos? Segundo Piaget (1983) e Becker (2001), os alunos construirão, a cada dia, a sua discência, ensinando aos colegas e ao professor, novas coisas, noções, objetos culturais. A ideia de N. G. não foge das definições dos autores quando afirma que o papel do aluno é: “[...] aprendiz que busca junto ao seu professor, apropriar-se de conhecimento e valores, construindo referências teórico-prático para vivência em sociedade.” (informação verbal).

Podemos verificar, com as entrevistas, que um número maior de professores sinaliza que o processo de ensino-aprendizagem é um processo de construção, no qual trocas de conhecimento e informação tendem a ultrapassar aquilo que Becker (2001) define como “dogmatismo do conteúdo” e superar as “disciplinas policialescas” e a “figura autoritária do professor”.

Segundo M. B., 47 anos: “[...] aprendizagem é uma troca de saberes, onde ambas as partes (professor e aluno) devem agir e interagir no processo.” (informação verbal).

Dentro da mesma perspectiva em torno da ideia de interação e construção do conhecimento, a professora. S. A., 22 anos afirma que a aprendizagem se define por:

Um processo contínuo, podendo ocorrer de várias maneiras e lugares, ou seja, não somente em sala de aula. A aprendizagem tem a ver com um processo de humanização, essa nova roupagem, ou melhor, esse novo olhar que se tem perante a aprendizagem desafia tanto professor quanto o aluno, pois juntos caminham para alcançar um projeto comum e sair da zona de conforto. (informação verbal).

Frente às profundas transformações que observamos na educação, na sociedade, nas mudanças de comportamentos juvenis, a rápida transformação das identidades e o caráter cada vez mais pragmático que cerca o mundo do trabalho, temos de pensar uma educação que, ao mesmo tempo que prepara seus alunos para os conteúdos programáticos, prepara-os, também, para o mundo da vida e das relações humanas. Isso parece possível privilegiando uma educação que priorize o diálogo, a troca e a construção de saberes voltados à autonomia, à liberdade e ao respeito às diferenças.

Práticas pedagógicas nas quais os alunos são tratados como meros receptáculos de conhecimentos pensados longe da sala de aula, ou que o aluno não consiga agir sobre aquilo que lhe será apresentado como conhecimento, está longe de respeitar o aluno no que ele tem de mais sagrado: sua individualidade.

Por outro lado, observamos que práticas educacionais que não consideram a figura do professor como ser de saber e jogam a responsabilidade do saber toda para o aluno, escondem-se dentro de uma ideia de apriorismo que apenas faz aumentar as desigualdades sociais, sabendo que o aluno que não tem bagagem cultural, social, etc., não terá muito o que buscar dos seus professores aprioristas. Consequentemente, uma educação de construção e diálogo, de respeito de ação ainda parece ser uma proposta importante para o fazer e o pensar educação nos dias de hoje.

7 CONCLUSÃO

Este trabalho teve o objetivo de responder à pergunta: como o aluno aprende? Para chegar a uma resposta buscamos na pesquisa de campo, juntamente com professores, informações que nos habilitassem essa compreensão. No entanto, foi necessário analisar textos que nos subsidiassem nesse cruzamento teoria e prática. Desse modo, buscamos, a partir das respostas dos nossos interlocutores, métodos ou modelos pedagógicos que pudessem nos explicar por que determinado professor exerce sua prática docente desse ou daquele modo. Cientes de que não exaurimos o debate, pelo contrário, sabemos das suas limitações procuramos, no entanto, compreender como as teorias permeiam a prática docente mesmo quando esse parece não ciente das respostas que concedem ou das teorias que praticam. Como é o caso, por exemplo, do professor não diretivo em teoria que trabalha em um colégio de preparação para vestibulares que precisa mais do que nunca ver seus alunos como objetos e não como sujeitos. É uma inversão de papéis que não é possível no tipo de estabelecimento e de método que se espera.

Por outro lado, encontramos professores que parecem cientes de sua postura “ideológica” em torno do seu fazer educação em consonância com a teoria. Assim, observamos três professoras tecendo argumentos de como o aluno aprende usando conceitos oriundos do construtivismo piagetiano.

Sabemos da importância das ideias de Vygostiky, bem como dos estudos de Ausebel, por exemplo, não adentramos nos meandros de seus pensamentos considerando a não relação desses autores e de seus conceitos com as respostas que obtivemos nas entrevistas. Desse modo, para evitarmos sermos exaustivos, procuramos relacionar as teorias e as práticas pedagógicas em simbiose entrevistas-teoria.

A resposta à pergunta de como o aluno aprende é inacabada e mais e mais pesquisas estão em desenvolvimento; outras tantas teorias caíram por terra, mas a importância de ler e estudar sobre teoria do aprendizado sempre é importante quando se pensa em melhorar a prática pedagógica visando pensar um ser humano melhor e mais completo.

Theory and practice: reflections about thinking and making education

Abstract

This study aimed to understand how is the relationship between theory and practice in educational settings. Thus, we sought, from the reading of writings on educational theory and practice, to understand how they can be learning in our students and together as field research, understand how the discourse of teachers are built around their teaching practice as well as these same teachers examine their practice.

Keywords: Education. Theory. Practice.

REFERÊNCIAS

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHIAROTTINO-RAMOZZI, Z. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1988.

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

MORIN, E. **Método 2, Natureza da Natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

PIAGET, J. **A epistemologia genética: sabedoria e ilusões da filosofia, problemas de psicologia genética**. São Paulo: Abril, 1983.

TOURAINÉ, A. **Iguais e diferentes: podemos viver juntos**. Lisboa: Piaget, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

